

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

**Inkluzivní vzdělávání na základních školách
v ČR pohledem vedení škol a školních
speciálních pedagogů**

The inclusion education in primary schools in the Czech republic
from the perspective of principals and special educators

DISERTAČNÍ PRÁCE

Mgr. Jana Mrázková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika
Místo a rok: Praha, 2021

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Inkluzivní vzdělávání na základních školách v ČR pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů vypracovala pod vedením školitelky samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Tato disertační práce byla vypracována na Katedře speciální pedagogiky, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Jana Mrázková

V Praze, 12. 7. 2021

Poděkování

Děkuji své školitelce Doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za podporu, kterou mi projevovala během celého studia a přípravy disertační práce, cením si odborného i lidského přístupu, a mnohaleté spolupráce. Jsem ráda, že velká část mé profesní kariéry je spjata s jejím jménem.

Děkuji mému muži Lubošovi za pomoc s technickým zpracováním práce i za podporu a trpělivost. Moje poděkování patří našim třem dětem, které rovněž projevily notnou dávku tolerance, trpělivosti, podpory, ale i zájmu o moji práci. Děkuji také svým rodičům, že mě povzbuzovali a celý život vedli ke vzdělanosti a zvědavosti.

Děkuji též Ing. et Ing. Anetě Mazouchové, Ph.D. za přípravu statistických analýz a Mgr. Gabriele Dymešové, mé externí konzultantce, poděkování patří i mým kolegům, kteří práci četli a dávali mi zpětnou vazbu. Děkuji také svým dvěma nadřízeným, které projevily pochopení pro mou potřebu ponořit se do této práce a vytvořily mi tak prostředí pro plné soustředění.

Za ochotu a pomoc děkuji všem ředitelům škol či jejich zástupcům a také školním speciálním pedagogům, kteří se účastnili hloubkových rozhovorů, rozhovorů v rámci focus group nebo dotazníkového šetření. Vážím si, že se jich zapojilo takové množství.

Jana Mrázková

Název

Inkluzivní vzdělávání na základních školách v ČR pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů.

Autorka: Mgr. Jana Mrázková

Pracoviště: Katedra speciální pedagogiky

Školitelka: Doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph. D.

Abstrakt

Práce se zaměřuje na postoje školních speciálních pedagogů a vedení škol ve vztahu k inkluzivnímu (společnému) vzdělávání na poli základních škol v České republice. Záměrem práce bylo analyzovat dosavadní výzkumná šetření vztahující se k tématu z pohledu vybraných respondentů a dále popsat, jak respondenti vnímají aktuální úroveň nastavených podmínek pro implementaci inkluzivního vzdělávání po legislativních změnách v roce 2016. Kvalitativní část výzkumu byla realizována na základě polostrukturovaných rozhovorů a rozhovorů v rámci focus groups a týkala se oblasti spolupráce jednotlivých aktérů vzdělávání v podmínkách školy, vnímání nastaveného systému podpůrných opatření a podmínek pro inkluzivní vzdělávání v jejich škole i podmínek nastavených systémem. Byla analyzována problematika kvality školy jako takové, dále pak dopady inkluzivních legislativních změn po roce 2016 i vlastní definice a postoje k inkluzivnímu vzdělávání. Na základě výstupů z kvalitativní části byla realizována část kvantitativní, které se zúčastnilo 1029 respondentů ze škol celé České republiky, resp. 992 respondentů s validně vyplněnými daty. Respondenti si inkluzivní vzdělávání definují dost nejednotně, což má vliv na jejich postoje. Z výsledků vyplývá, že čím je skupina dětí/žáků/studentů, ke kterým je vztaženo inkluzivní vzdělávání, širěji definovaná, tím jsou postoje k němu pozitivnější.

S postojem k inkluzivnímu vzdělávání nejvíce koreluje odpovědi na otázky: spokojenost v profesi samotných respondentů, ale také spokojenost pedagogů jejich škol, dále pak podmínky pro inkluzivní vzdělávání nastavené novelou školského zákona po roce 2016, míra samotného zvládnutí implementace inkluze ve školách respondentů i ve školách v ČR a postoj rodičů k přítomnosti žáků SVP ve třídě.

Klíčová slova

Inkluze, inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření, školní speciální pedagogové, ředitelé škol, vedení škol, škola, postoje

Title

Inclusive education in primary schools in the CR from the perspective of school principals and school special educators

Author: Mgr. Jana Mrázková

Department: Department of Special Education, Faculty of Education Charles University

Supervisor: Doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Abstract

This thesis is focussing on the special educators' and school directors' attitudes towards the inclusive (conjunctive) education in primary schools in the Czech Republic. The purpose of the report is to analyse existing research and investigations concerning the topic from the respondents' perspective and to reflect their opinions on the current conditions for inclusive education implementation mainly after the 2016 legislative changes. The qualitative part of the research was based on semi-structured interviews and focus groups. This part is focused on the co-operation of different participants involved in the educational system in a school environment, how the respondents perceive the system of adjunctive arrangement and other settings for inclusive education in their schools as well as the impact of the rules set centrally by the system. The research also reflects the quality of the school, the impact of the legislative changes, how participants understand inclusive education concept and what are their attitudes towards inclusive education. The quantitative part was based on the data from the quantitative research. There were 1029 respondents from schools all over the Czech Republic (992 respondents with valid form data). Respondents define inclusive education quite inconsistently, which affects their attitudes. The results show that the more broadly defined the group of children / pupils / students to whom inclusive education is related, the more positive attitudes towards inclusive education are seen. The attitude towards the inclusive education correlates with the answers to the following questions the most:

professional satisfaction of the respondents themselves but it also correlates with the satisfaction of the teachers at their schools, the conditions for inclusive education set by the act of school law after 2016, success rate of the inclusive education implementation at the respondents' schools as well as at schools all over the Czech Republic, the parents' attitude towards the presence of the pupils with special needs.

Keywords

Inclusion, inclusive education, support provision, school special educators, school principals, school management, school, attitudes

Obsah

Úvod	10
1 Teoretická část	14
1.1 Teoretické vymezení pojmu inkluzivní vzdělávání	14
1.2 Inkluze ve vztahu k mezinárodním a českým legislativním dokumentům	19
1.2.1 Vývoj českých legislativních dokumentů	19
1.2.2 Aktuální stav českých legislativních dokumentů vztahujících se k inkluzi ..	22
1.3 Politické, ekonomické a společenské souvislosti inkluze	24
1.4 Zkoumané profesní figury	28
1.4.1 Školní speciální pedagog	28
1.4.2 Ředitel školy	32
1.5 Postoje	33
1.5.1 Definice postojů	33
1.5.2 Příznivci versus odpůrci?	34
1.5.3 Postoje pedagogů	36
1.5.4 Postoje ředitelů škol	40
1.5.5 Diskuse nad postoji jednotlivých aktérů v dosud provedených výzkumech .	42
1.6 Podmínky a překážky inkluzivního vzdělávání	45
1.6.1 Podmínky na straně žáků	46
1.6.2 Podmínky na straně rodiny	47
1.6.3 Podmínky na straně školy	48
1.6.4 Překážky inkluzivního vzdělávání	57
1.7 Diskuse a závěr teoretické části	59
2 Metodologie výzkumu	63
2.1 Reflexe vlastní subjektivity	63
2.2 Výzkumný plán	64

2.2.1	Stanovení cíle výzkumu	64
2.2.2	Design výzkumu	64
2.2.3	Formulace výzkumného problému a výzkumných otázek	65
3	Kvalitativní část.....	66
3.1	Metody získání dat.....	66
3.2	Výběr a charakteristika výzkumného vzorku	66
3.3	Metody analýzy dat.....	69
3.4	Analýza a interpretace dat.....	69
3.5	Polostrukturované rozhovory – průběh.....	69
3.6	Komparace výstupů - speciální pedagogové a vedení škol	70
3.7	Diskuse nad výstupy z kvalitativní části.....	83
4	Kvantitativní výzkum	92
4.1	Výzkumné otázky	92
4.2	Metody analýzy dat.....	93
4.3	Metoda získání dat - dotazník	95
4.4	Sběr dat	98
4.5	Příprava dat a jejich čištění	101
4.5.1	Načtení a obohacení dat.....	101
4.5.2	Vyřazení defektních odpovědí.....	103
4.5.3	Korekce chybných odpovědí	104
4.6	Údaje o respondentech.....	105
4.7	Údaje o školách a lokalitách	107
4.8	Pojem inkluze	110
4.9	Rodiče pohledem respondentů.....	113
4.10	Pedagogové pohledem respondentů	116
4.11	Pohled ŠSP na vedení školy	121
4.12	Pohled vedení školy na ŠSP	125

4.13	Subjekty vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání.....	129
4.14	Legislativa a administrativa	134
4.15	Přínosy a slabiny dopadů legislativních změn v oblasti inkluze.....	139
4.16	Úspěšnost inkluzivního vzdělávání a vliv na spokojenost v profesi.....	141
4.17	Porovnání otázek kódovaných na pětibodové rozpětí – shrnující výstupy	144
4.18	Postoj k inkluzivnímu vzdělávání a ovlivňující faktory.....	149
4.19	Vývoj postoje v čase a ovlivňující faktory.....	157
4.20	Rozdíly v pohledech jednotlivých skupin respondentů.....	162
4.21	Základní rozdíly napříč jednotlivými kraji.....	167
5	Závěrečná část	171
5.1	Shrnutí kvantitativní části	171
5.1.1	Výstupy jednotlivých položek z dotazníku	171
5.1.2	Shrnutí faktorů, které mají vliv na postoj k inkluzivnímu vzdělávání	174
5.2	Odpovědi na výzkumné otázky.....	176
6	Diskuse a závěr.....	181
	Seznam literatury.....	190
	Seznam zkratk.....	206
	Seznam tabulek.....	207
	Seznam grafů.....	208
	Seznam příloh.....	212

Úvod

Inkluzivní vzdělávání, u nás též prezentované jako společné vzdělávání, není v euroamerickém prostoru novým tématem. Jakkoliv se zdá, že se o inkluzi hovoří v ČR intenzivněji v posledních pár letech, koncept tohoto přístupu ke vzdělávání sahá do 90. let minulého století a problematiku inkluze řeší v návaznosti na mezinárodní dokumenty již dlouhodobě většina vyspělých států světa. Inkluzivní vzdělávání je v současné době poměrně frekventovaným tématem jak u laické, tak odborné veřejnosti. Názory a postoje k němu jsou prezentovány v posledních letech naléhavěji, v souvislosti s novou legislativní úpravou §16 Školského zákona č. 564/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, která mění pohled na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a která vstoupila v platnost v září 2016.

V našem školství stále zůstávají i po výše uvedené legislativní změně dvě linie vzdělávání – ve speciálním vzdělávání a v hlavním vzdělávacím proudu. Odborným trendem, který má již nyní oporu v nové školské legislativě, je však uvažovat o vzdělávání dítěte s postižením či obtížemi ve vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, avšak s využitím definovaných podpůrných opatření rozložených do pěti stupňů podpory podle její náročnosti. Novelizace *Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním základním, středním a vyšším odborném vzdělávání* ve znění *Zákona č. 82/2015 Sb.* (dále Školský zákon) nově definuje v §16 žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále žáka se SVP) jako žáka, který potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností podpůrná opatření. Oproti původnímu znění zákona tedy dochází k rozšíření kategorie žáků se SVP a odklonu vazby na konkrétní diagnózu směrem k definování podpůrných opatření na základě reálných vzdělávacích potřeb žáků. Žáci se SVP se tak stávají pestřejší skupinou, která bude zahrnovat jak žáky s mírnými, počátečními, případně přechodnými obtížemi, tak žáky s vysokou mírou podpory v mnoha sledovaných oblastech. Tato skutečnost je výzvou pro školy i školská poradenská zařízení, aby dokázaly efektivně identifikovat a následně naplňovat vzdělávací potřeby žáků.

Inkluzivní proces je podmíněn nejen legislativním nastavením celého školského systému, ale též konkrétními podmínkami v daných školách a školských poradenských zařízeních – technickými, finančními, personálními. Souvisí ale také s figurami pedagogických pracovníků. Jejich postoje se vytvářejí nejen na základě platných systémových pravidel, míře

relevantních informací a schopností kritické práce s nimi, ale také jsou odrazem žité reality ve školách.

Postoje samotných školních speciálních pedagogů a též ředitelů škol považuji za jednu z důležitých oblastí pro úspěšnost inkluzivního procesu. Tito pracovníci jsou těmi, kteří vytvářejí přímo na půdě konkrétní školy podmínky pro úspěšné zvládnutí inkluze. Speciální pedagogové vykonávají přímou práci se žáky, poskytují metodickou podporu pedagogům, asistentům pedagoga, odborné služby rodičům žáků, spolupracují s navazujícími odborníky a institucemi, často koordinují poradenské služby ve škole. Ředitelé jsou nositeli vize, rozvíjejí své zaměstnance a případně podporují rozvoj vztahů s místní komunitou. Zkoumat tedy jejich zkušenosti, očekávání, potřeby, percipovaná silná a kritická místa pro uplatňování inkluzivního vzdělávání ve škole má význam pro efektivitu celého inkluzivního procesu.

Úloha školního speciálního pedagoga a ředitele školy nabyla vzhledem k současným změnám školského systému na aktuálnosti a důležitosti. V souvislosti s inkluzivním procesem se často jako kritické místo zmiňuje míra připravenosti škol na poskytování profesionální podpory žákům, ale také učitelům a rodičům. Diskutuje se o tom jak, kým a v jakém rozsahu má být tato podpora zajištěna a jak se promění nároky na ředitele, učitele, ale také na poradenské pracovníky v terénu, ať již psychology a speciální pedagogy školských poradenských zařízení, tak na školní psychology a speciální pedagogy. Nutno také říci, že u těchto skupin bylo v době zvolení tématu pro vlastní výzkum méně výzkumných dat. Vzhledem k aktuálnosti tématu inkluzivního vzdělávání se však postupně výzkumné práce na toto téma realizují, respondenty jsou často učitelé, v určité míře ředitelé škol a v minimální míře školní speciální pedagogové.

Využívám tedy příležitosti, kterou přináší změna v podobě nově nastavených legislativních procesů podporujících inkluzi, tak jak jsou definovány platnou legislativou od 1. 9. 2016. Ve své práci se zaměřuji na pohled školních speciálních pedagogů a ředitelů škol směrem k inkluzivnímu vzdělávání včetně zachycení vývoje jejich pohledů v čase, protože v tuto chvíli už lze zhodnotit dopady příslušné novely na pedagogický proces.

V souvislosti se zavedením inkluzivního vzdělávání musíme věnovat pozornost i samotné definici pojmu *inkluze*, která je v současnosti také předmětem odborného zájmu, a tím i snah o další zpřesnění a kategorizace různých pojetí a fází. Sama definice však obecně poměrně významově kolísá, postoje se tedy mohou lišit ve vztahu k tomu, jak si respondenti tento

pojem sami definují, a tento aspekt je nutné v rámci výzkumných šetření zohlednit (Göransson & Nilholm 2014). Proto je v teoretické části věnován dostatečný prostor pro analýzu současného poznání na poli definice tohoto pojmu, stejně tak se věnuji i stručné teoretizaci pojmu *postoje*. Pozornost pak podrobně zaměřuji na dosud publikované výzkumy zaměřené na pohled pedagogů i ředitelů škol směrem k inkluzivnímu vzdělávání, Kromě výzkumných statí jsou uvedeny i iniciativy rodičů a pedagogů směrem k inkluzivnímu vzdělávání.

Postoje respondentů jsou ovlivněny mnoha faktory – zkušeností, nastavením osobnosti, společnosti, mediálními vlivy, podmínkami v systému i v samotných školách, jistě bychom našli i další oblasti. Každá z nich by si pak zasloužila náležitou pozornost v rámci výzkumného šetření. Vzhledem k vlastním dlouholetým zkušenostem z prostředí školy, která pracuje v určitém rámci podmínek ve škole, ale také podmínek daných systémem, a také vzhledem k novým legislativním úpravám, které ovlivňují implementaci inkluzivního vzdělávání, svůj výzkum zaměřuji na tuto oblast.

Praktická část je pak kvalitativně-quantitativní studií, která zkoumá pohled školních speciálních pedagogů a vedení škol na současnou podobu inkluzivního vzdělávání z perspektivy jejich žité reality ve školách. Jak školní speciální pedagogové a ředitelé škol nahlíží na současnou podobu inkluzivního vzdělávání? To je hlavní výzkumnou otázkou, která je pak rozvedena dále v pohledu na stav a podmínky vzdělávání. V kvalitativní části je věnována pozornost tomu, jak respondenti sami přemýšlejí nad kritérii kvality školy, jak si definují pojem inkluzivního vzdělávání, jak hodnotí dopady legislativních změn po roce 2016 a tím i výhody, nevýhody, limity inkluzivního vzdělávání. Dále respondenti reflektují, jak vypadá spolupráce jednotlivých aktérů v rámci vnitřní a vnější sítě školy, kdo tedy do procesu inkluzivního vzdělávání vstupuje a jak jsou vnímány jeho potřeby i aktivity. Vedení škol i speciální pedagogové jsou profesionály na implementaci inkluzivního vzdělávání, je tedy vhodné zkoumat i jejich názory na potřebné změny systému i změny uvnitř školy, které by z jejich pohledu přispěly k efektivnějšímu vzdělávání žáků, ale také ke zlepšení podmínek práce samotných aktérů. Otázkou také je, jak respondenti vnímají celospolečenskou diskusi na toto téma a jaké používají informační zdroje.

Výstupy z kvalitativní části pak byly použity při konstrukci dotazníku pro část kvantitativní. V té jsou respondenti výzkumu dotazováni na roli dalších aktérů – rodičů a pedagogů škol, ale také na povahu svého vzájemného vztahu. Dále jsou řešeny další subjekty mimo školu,

kteře se vztahují k problematice inkluzivního vzdělávání. Velká pozornost je věnována hodnocení podmínek daných legislativou po 1. září 2016 a legislativním změnám v průběhu času i vlastnímu hodnocení aktuálního systému podpůrných opatření, tedy přínosů a slabín legislativních změn. Tyto parametry jsou pak porovnávány se základními postoji respondentů k inkluzivnímu vzdělávání, tedy do jaké míry souhlasí s myšlenkou inkluzivního vzdělávání (tak, jak si ji nadeřinovali), do jaké míry se dařĩ implementace inkluzivního vzdělávání v praxi a jaký má současné pojetí inkluzivního vzdělávání vliv na spokojenost respondentů v profesi. Z výše uvedeného lze pak sledovat faktory, které pozitivně či negativně působí na postoje respondentů, i zda mění jejich postoje v čase.

Inkluzivní vzdělávání je pojmem pedagogickým, podřazeným sociologickému pojmu inkluze. Aktuálně se v pedagogické praxi i v rámci společenské diskuse užívá místo pojmu *inkluzivní vzdělávání* často samotný termín *inkluze*. Důvod je zcela praktický, protože při frekventovaném používání pojmu je jednodušší používat jeden pojem místo sousloví. Proto i v tomto textu jsou používány oba pojmy ve stejném významu, vyjma počátku první kapitoly, kde je rozdíl mezi oběma pojmy vysvětlen.

1 Teoretická část

Teoretické aspekty zkoumané problematiky souvisí jednak s definováním zkoumaných profesních pozic, včetně zachycení historického kontextu, dále s definováním pojmů vztahujícím se k legislativním změnám – *inkluze, integrace, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření*. Dále je nutné analyzovat dostupné publikace k problematice inkluze a též k postojům dotčených profesních skupin, věnovat se již proběhlým výzkumům, sondám i projektovým výstupům, které se k problematice vztahují.

1.1 Teoretické vymezení pojmu inkluzivní vzdělávání

Pro inkluzivní vzdělávání je v běžném kontextu používán pojem inkluze. Samotný pojem *inkluze* je však sociologickým pojmem, který má širší rámec a vztahuje se ke společnosti jako takové. Stává se jakýmsi celospolečenským a též politickým požadavkem. Kořeny inkluze lze vidět v oblasti sociální spravedlnosti, která je spojována se západoevropskou demokracií – sociální rovností a svobodou, rovností šancí na statky, jako jsou vzdělávání, zdraví a práce. V této souvislosti pak hovoříme především o sociální inkluzi, která je chápána multidimenzionálně jako inkluze politická, zajišťující občanská práva a politickou participaci, inkluze ekonomická, která je zajišťována prostřednictvím pracovního trhu a sociálního státu, a inkluze občanská, zahrnující v sobě participaci na komunitním životě a na rozhodování každodenních věcí (Kohli & Woodward, 2001).

Ze sociologického hlediska je opačným pólem sociální exkluze, kdy základem je vyloučení z trhu práce, ale může jít i o etnické či jiné vyloučení. Sociální vyloučení je „*mechanismus nebo strategie, pomocí níž jedna skupina ochraňuje svá privilegia a výhody tím, že uzavře jiným skupinám přístup ke zdrojům, pozicím, odměnám a možnostem, a to na základě mocensky sankcionovaného prohlášení těchto skupin za nežádoucí a nevhodné*“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 294–295). Jedinec tak neparticipuje na plném ekonomickém politickém a sociálním životě společnosti (Mareš, 2002). Jak však upozorňují Kohli a Woodward (2001), nelze vidět inkluzi a exkluzi pouze jako dva opačné póly, spíše můžeme vidět jejich prolínání (Mareš, 2004), vznikají nové hranice zdrojů, práv a identit.

Inkluzivní vzdělávání pak můžeme vidět jako hlavní prostředek v boji proti sociální exkluzi (Lister, 2000). Jeho úspěšné naplnění se odráží v dosažení ekonomické konkurenceschopnosti, ale též v dosažení inkluze jedince do společnosti.

Inkluze i inkluzivní vzdělávání je globálním fenoménem, proto můžeme zaznamenat širokou škálu pojetí. Definice inkluze se objevují od 90. let 20. století v politických a strategických dokumentech, samotný pojem původně pochází z latinského *includere* – učinit někoho součástí nějakého celku. Již toto základní pojmenování výstižně a jednoduše popisuje podstatu, aniž by nazíralo na problematiku v kontextu duality: postižený vs. nepostižený či běžný vs. odlišný, jakkoliv je tento dualismus fází, ve které se nyní nachází naše společnost. Pojem *inkluzie*, ale též pojem *integrace* není jednotný, pojmy se mohou částečně překrývat. Pravděpodobnost, že terminologické vymezení v odborné literatuře bude ještě kolísat, uvedla Hájková (2005). V posledních letech v souvislosti se zavedením společného vzdělávání je i otázka definice inkluze předmětem odborného zájmu a tím i snah o další zpřesnění a kategorizace různých pojetí a fází inkluze.

Pojem *integrace* je s naším školstvím spjat od doby porevolučního vývoje v roce 1989, je považován za všeobecně známý, někdy byl interpretován jako stále obtížně srozumitelný (Slowík, 1997), přičemž nyní jsou další snahy o vyjasnění a zpřesnění terminologie spíše spojovány s pojmem inkluze. Z novějších definic integraci výstižně formuluje např. Bűrli (2004), který vyzdvihuje potřebnost různorodé nabídky vzdělávacích možností a postupů v nerestriktivním prostředí a s ohledem na osobní zájmy žáků se SVP.

Rozlišení integrace a inkluze již v dnešní době mnoho autorů vnímá jako posun od podpory jednotlivce k prospěchu celé třídy, tedy od přizpůsobení se podmínkám jednotlivci k vytvoření podmínek všem dětem tak, aby mohly pracovat společně (Booth & Ainscow, 2002; Mittler, 2012; Houška, 2017; Spilková, 2005). Jednoznačně pak na tento rozdíl upozorňuje Rada Evropy: „*Při integraci se očekává, že žák se přizpůsobí edukačnímu systému, zatímco při inkluzi se očekává, že se edukační systém přizpůsobí všem žákům*“ (Recommendation, 2013). V té souvislosti Lechta et al. (2016) upozorňuje na nepotřebnost dělení žáků na ty s postižením a speciálními vzdělávacími potřebami a žáky bez postižení, tedy bez speciálních vzdělávacích potřeb. Mluvíme o individuálních potřebách každého žáka. Ještě dále pracují s tímto pojmem Booth & Ainscow (2002), kteří navrhnou nahradit pojem „speciální vzdělávací potřeby“ termínem „překážky v učení a zapojení“ s tlakem na jejich pojmenování, které umožní efektivnější řešení. V tomto pojetí je tedy inkluze kvalitativně novým přístupem k osobám s handicapem (Svoboda, Říčan, Morvayová, Zilcher & Valášková, 2015), dodejme, že i k osobám bez něj.

Jak upozorňuje Mittler (2012), nejedná se v případě *integrace* a *inkluzie* o módní terminologickou transformaci, ale o podstatnou změnu základního paradigmatu. Přičemž *Doporučení Rady Evropy* (Reccomendation, 2013) konstatuje, že inkluze není ve většině zemí završena a většina zemí se spíše nachází na cestě mezi inkluzí a integrací. Integraci v kontextu kvalitativně odlišného pojmu inkluze případně označujeme jako první fázi inkluze, k jejímuž naplnění je nutné projít dalšími fázemi – akceptací, vytvořením podmínek, a nakonec dosažením výsledků. Přičemž fáze akceptace je nejtěžší (Farrell, Hick, & Kershner, 2009). Lechta et al. (2016) v této souvislosti navrhuje užívání obou termínů současně, tedy integrace/inkluzie tak, jak oba termíny současně používá UNESCO, Evropská agentura pro speciální potřeby a inkluzivní edukaci a další autoři.

Pojem *inkluzivní vzdělávání* se poprvé objevil v roce 1994 v kontextu vzdělávací politiky *Salamanského usnesení* (Right to Education (n. d), které vzešlo z konference ve španělské Salamance a formulovalo jako cíl potřebu zajištění vzdělávání pro všechny na rovném základě. Z dnešního pohledu se jedná o zásadní dokument, který pojmenoval základní filozofii inkluzivního přístupu, ale který také vyvolává kritickou diskusi zejména z důvodu rizika předčasné, nepřipravené inkluze prováděné často pod tlakem politických institucí bez respektu k názorům zainteresovaných odborníků (Lechta et al., 2016). I zde pozorujeme trend, který zastávají i Booth a Ainscow (2002), tedy aby se neoddělovala inkluzivní edukace od edukace obecně.

Inkluzi můžeme nazírat z pohledu psychomedicínského či psychosociálního modelu (Soodak, 2006) Ten první poněkud redukuje svoji pozornost na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy pohledem procesů v České republice odpovídá nastavení legislativy i oficiální rétoriky, která o inkluzi hovoří zejména v souvislosti se začleňováním žáků do běžných škol. Druhý model, psychosociální, má širší záběr, zaměřuje se tedy na prospěch všech. Tou adekvátní institucí pro uplatňování tohoto přístupu je otevřená škola, která vnímá „*jinakost jako charakteristiku individuální a běžnou*“ (Guidelines for inclusion, 2005).

Definice inkluze vykazují řadu společných charakteristik, které můžeme označit jako definiční znaky inkluze (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, & Lukas, 2015). Výše uvedení čeští autoři upozorňují, že definice vykazují vysokou míru obecnosti, a proto také vzbuzují řadu nejasností a pochyb ve výzkumu i v praxi škol. Je potřeba též zmínit, že inkluzivní

vzdělávání je pojmem podřazeným inkluzi jako takové, tedy inkluzi, která se týká celé společnosti, nejen vzdělávání (Booth & Ainscow, 2002).

Inkluzivní vzdělávání má za cíl zajistit rovné příležitosti pro vzdělávání, důraz je tu kladen na respektování lidských práv, tedy i práva na vzdělávání. S tím je spojen i požadavek na větší otevřenost škol, které přijímají žáky bez výjimky. Novější definice nemyslí jen na potřeby žáků se SVP, ale na potřeby žáků ostatních, dále pak také na potřebu oceňování a podpory zaměstnanců, aby se školy staly podporujícími a stimulujícími pro žáky i učitele (Booth & Ainscow, 2002).

Je také jasně pojmenováno, že cílem inkluze není ulevovat slabším a ohlížet se na jejich potřeby, ale naopak neslevovat z vysokých, ale jedinci přiměřených nároků a z kvality vzdělávání (Lazarová et al., 2015). Z českých definic vyberme výstižnou definici Walterové (2004), podle které cílem inkluze je začlenit všechny žáky do hlavního vzdělávacího proudu, zajistit jim optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka, což odpovídá výše zmíněnému psychosociálnímu modelu. Připomeňme ještě časovou dimenzi inkluze. Tu nelze vnímat jako stav, ale spíš jako nekončící proces změny, v rámci kterého se zkvalitňuje učení a zapojují se všichni (Booth & Ainscow, 2002).

Problematiku inkluze můžeme též zarámovat do základních diskurzů (Dyson, 1999), přičemž právní a etický diskurz uvádí důvody pro inkluzi, ptá se tedy PROČ. V této souvislosti můžeme zmínit, že v České republice nemusí být ještě obecně souhlasné stanovisko, že tento diskurz je zodpovězen, resp. většinově přijat. Vzdělání má být dostupné (available), přístupné (accessible), přijatelné (acceptable) a kvalitní (quality), hovoříme tedy o konceptu AAAQ, který stanovil *Výbor pro hospodářská, sociální a kulturní práva*. (Tomaševski, (u.d.). Znamená to, že pro vzdělávání žáků musí existovat dostatek škol, přičemž každá má být připravena přijmout jakéhokoliv dítě, kterému musí být poskytována dostatečná podpora pro aktivní účast ve výuce. Škola má přijímat děti z rodin s různými životními styly, náboženstvím a přesvědčením a vzdělávání musí být zaměřeno na využití maximálního vzdělávacího potenciálu dítěte.

Jestliže je právní a etický diskurz jakýmsi základním stavebním kamenem, navazuje na něj diskurz pragmatický, který se zaměřuje na praktickou proveditelnost inkluze a vzhledem k probíhajícím inkluzivním změnám tedy klade otázku JAK inkluzi realizovat. A týká se tak zejména procesů ve školním prostředí. Diskurz politicko-ekonomický je rovněž důležité

vnímat, protože má souvislost s nastavením systému vzdělávání v jednotlivých zemích. Inkluze je aktuálně velké společenské téma, můžeme tedy též vnímat diskurz ideologicky zabarvený.

Inkluze může být vnímána jako „*nový koncept vedoucí k integraci, kdy je inkluze chápána jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím jakékoliv formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky*“ (Bartoňová & Vítková, 2006, s. 16). S tím je spojena myšlenka úplné inkluze, Česká republika jde však cestou obou možností – tedy vzdělávat děti a žáky jak ve hlavním vzdělávacím proudu, tak v sektoru speciálního školství. Schválená legislativní úprava odráží spíše pojem *odpovědná inkluze (responsible inclusion)* (Vaughn & Schumm, 1995), který vyzdvihuje kontinuum integrativních podpůrných možností. Tento koncept inkluze vnímané jako kontinuum, odráží i Farellovo pojetí (Farrell, Hick, & Kershner, 2009), které vidí integraci jako první fázi inkluze, na kterou však musí navazovat fáze akceptace (acceptance), participace – tedy vytváření podmínek, příležitostí (opportunities) pro aktivní účast dětí na učební činnosti a nakonec fáze dosažení výsledků (achievements). Přičemž Farell upozorňuje, že právě na akceptaci často vše selhává, bývá projekčním plátnem frustrace pedagogické obce i veřejnosti. Akceptace znamená skutečné přijetí dotyčného rodiče, učitele, spolužáky a v širším smyslu i veřejnosti, odráží myšlenku, že být odlišný je normální (De Groof, Lauwers, & Dondelinger, G. 2003). Akceptace heterogenity ve třídách je dle Lechty (2010) také něčím, co usnadňuje práci učitele běžné školy, neboť odpadá potřeba pracovat se všemi žáky stejně a dosahovat s nimi stejného cíle. Je otázkou, zda negativní postoje k inkluzivnímu vzdělávání nesouvisí u pedagogů právě s mylným předpokladem, že všichni žáci musí dosahovat stejných cílů.

Inkluzivní vzdělávání je často spojováno pouze se začleňováním žáků, kteří trpí určitou nedostatečností či handicapem, jak ale upozorňují Straková, Simonová a Friedlaenderová (2019), začlenění, tedy rozumějme i nevyčlenění, by měli zůstat i žáci s vyššími kognitivními schopnostmi, kteří stále ještě odcházejí do výběrových tříd a škol. Autorky ale také upozorňují, že pro ideál nulové diferenciace žáků do různých typů škol je nutná významná změna v organizaci školy a výuky tak, aby byl umožněn rozvoj všech žáků.

Inkluzivní vzdělávání znamená též nároky na profesní kompetence pedagogů, včetně nároku jednat inteligentně v situacích, které jsou stále dostatečně nové a jedinečné, s cílem najít vhodnou reakci formulovanou na místě (Hájková, 2005).

1.2 Inkluze ve vztahu k mezinárodním a českým legislativním dokumentům

Integrace a inkluze je proces, který můžeme vidět též ve světle vývoje legislativních dokumentů. Představme si ve stručnosti základní mezinárodní dokumenty, poté vývoj dokumentů českých, abychom mohli následně reflektovat i jejich aktuální stav.

1.2.1 Vývoj českých legislativních dokumentů

Nejdříve alespoň krátce zmiňme mezinárodní dokumenty vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání a zakotvující právo na vzdělávání jako jedno z lidských práv (*Všeobecná deklarace lidských práv*) (United Nations, 1948). V *Úmluvě o právech dítěte* (Assembly, 1989) jsou uznány zvláštní potřeby postižených dětí a nutnost zajištění přístupu ke vzdělávání, ale až v *Revidované sociální chartě* (Rada Evropy, 1996) se poprvé objevuje podmínka, že vzdělávání se má odehrávat nejdříve v rámci obecných systémů a až tam, kde to není možné s pomocí specializovaných institucí. *Madridská deklarace o diskriminaci* (Declaration, 2002) pak deklaruje, že lidé se zdravotním postižením mají stejná práva jako lidé bez postižení. Dle *Standardních pravidel rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením* (OSN, 1994) je vhodné, aby vzdělávání lidí s postižením bylo integrální součástí vzdělávacího systému, přičemž lidé, kteří se vzdělávají v hlavním vzdělávacím proudu, musí být podpořeni skrze podpůrné služby.

V České republice se věnujme vývoji po roce 1989. V rámci porevoluční novely *Školského zákona č. 171/1990 o soustavě základních a středních škol (školský zákon)* byla zrušena jednotná škola a zavedena možnost diferenciací výuky podle schopností a zájmu žáků, *Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole* pak definovala možnost přerazování nadaných žáků o ročník výše, umožnila diferencovat zařazení žáků do tříd a skupin dle potřeb rozvoje, zřídit speciální třídy pro žáky s postižením nebo vyrovnávací třídy pro žáky, kteří nezvládají vstup do školy. *Směrnice z roku 2002 k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (dále jen se SVP) pak vymezila pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami dle okruhů jednotlivých typů vad či zdravotního postižení z důvodu dlouhodobé nemoci“. Již v této směrnici je zmíněno zajištění SVP formou individuální či skupinové integrace. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* v §16 a 17 pak vymezil vzdělávání dětí, žáků a studentů

se SVP a dětí, žáků a studentů nadaných, a to poprvé na úrovni zákonné úpravy. Žák se SVP byl definován na základě kategorií zdravotního postižení, zdravotního a sociálního znevýhodnění.

Stěžejním legislativním dokumentem, který zpřesňoval *Zákon č. 561/2004 Sb.*, ve znění pozdějších předpisů byla prováděcí *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a nadaných*, která definovala podpůrná opatření. Tato vyhláška v pozdějším znění *Vyhlášky č. 147/2011 Sb.* nově zavedla kromě podpůrných opatření pojem vyrovnávacích opatření k podpoře žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním (podpora poskytovaná školou), který však spíše vnesl nejasnosti v rozlišování mezi podpůrnými a vyrovnávacími opatřeními, resp. otazníky nad praktickou potřebou takového rozlišení, proto se v aktuální platné legislativě tento pojem nevyskytuje. Původní znění *Vyhlášky č. 73/2005 Sb.* se týkalo především žáků se zdravotním postižením a žáků mimořádně nadaných, ale nezahrnovalo dostatečně problematiku vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

V reakci na rozsudek velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku ve věci *D+H a ostatní proti ČR* (European Court for Human Rights, 2007) se novelizované texty této vyhlášky týkaly převážně žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Byl definován žák se sociálním znevýhodněním a již zmíněná vyrovnávací opatření. V původním znění vyhlášky (§3 odst. 4) bylo zakotveno přednostní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžné škole, problematikým se však ukázal dovětek „pokud to odpovídá podmínkám a možnostem školy“. Ten byl někdy zneužíván řediteli škol k odmítání nepohodlných žáků. Proto bylo znění §3 odst. 4 zrušeno a nahrazeno zněním, že žáci bez zdravotního postižení se nevzdělávají podle vzdělávacích programů pro žáky se zdravotním postižením. Přednost vzdělávání v běžné škole vyvozujeme spíše z §3 odst. 1, který stanovuje formy vzdělávání žáků se zdravotním postižením a na prvním místě uvádí individuální integraci.

Vyhláška se ještě dočkala novelizace v podobě *Vyhlášky č. 103/2014 Sb.*, která vypustila původně deklarovanou výjimečnou možnost vzdělávání žáka se sociálním znevýhodněním vzdělávat se po dobu 5 měsíců ve škole, třídě či skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Tato úprava reagovala na pochybnost, zda je možné několikaměsíčním pobytem vyrovnat sociální handicap žáka (např. nepodnětné rodinné prostředí) a dále na potřebu ještě více bránit jakýmkoliv formám segregovaného vzdělávání.

Spolu s výše uvedenou vyhláškou byla vydaná též *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, která nahradila *Vyhlášku č. 130/1980 Sb., ve znění pozdějších předpisů o výchovném poradenství*. Tato vyhláška upravuje pravidla a účel poskytování poradenských služeb, definuje školská poradenská zařízení v podobě pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra. Důležitým aspektem pro podporu inkluzivního vzdělávání bylo ustanovení poradenské role školy, která pro naplňování poradenských služeb ve škole může využít i působení školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Vyhláška v příloze detailněji definuje standardní činnosti poraden, center a školy při poskytování poradenských služeb, včetně standardních činností pracovníků, které služby poskytují – školních a poradenských psychologů a speciálních pedagogů a též výchovných poradců a metodiků prevence.

V rámci novelizace vyhlášky v roce 2011 (*Vyhláška č. 116/2011 Sb.*) se začal klást větší důraz na informování žáka a jeho zákonného zástupce, stanovuje se doba, kdy musí poradna či centrum začít službu poskytovat (3 měsíce). Další změnou je, že výsledkem poradenské služby je vždy zpráva a doporučení, o jehož obsahu musí být zákonný zástupce či žák srozumitelně informován, což je stvrzeno podpisem. Ve vyhlášce se též poprvé uvádí, že zákonný zástupce a žák má právo uplatnit výhrady k doporučení, vyhláška však nijak neupravuje, jakým způsobem a do kdy musí výhrady vypořádat. Novelizace vyhlášky tak přináší poradenským zařízením více povinností.

Novelizace v podobě *Vyhlášky č. 103/2014 Sb.* přináší jen drobnou změnu, kdy se rediagnostika žáka konaná po 1 roce, týká se žáků se zdravotním postižením s lehkým mentálním postižením. Poslední novelizací *Vyhlášky č. 72/2005 Sb.* je *Vyhláška č. 197/2016 Sb.*, která jednak reaguje na novou terminologii v rámci novelizace *Školského zákona 82/2015 Sb.*, jednak ještě více zpřesňuje náplně činností zařízení i pracovníků, např. přesněji vymezuje členění činností mezi PPP a SPC a zároveň umožňuje, aby mohla poradenská zařízení komunikovat o žákovi vzájemně, podmínkou je předchozí souhlas zákonného zástupce.

1.2.2 Aktuální stav českých legislativních dokumentů vztahujících se k inkluzi

Zásadní legislativní změnou z hlediska inkluze byl novelizace *Školského zákona ve znění zákona č. 82/2015 Sb.* Proinkluzivním prvkem je zavedení povinného roku předškolního vzdělávání, který cílí především na podporu žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Především však došlo k výraznému přepracování §16, který upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami. Dochází k odklonu od medicínského pojetí, zaměřeného na poskytování péče skrze stanovené diagnózy, ale identifikuje překážky v učení a na základě nich stanovuje opatření, která povedou k podpoře žáka ve vzdělávání.

Dochází k redefinici pojmu *speciální vzdělávací potřeby*, který již není kategorizován podle zdravotního postižení a sociálního a zdravotního znevýhodnění, ale je nově definován samotnou potřebou podpůrných opatření. Tím se rozšiřuje skupina podpořených žáků, posiluje se význam podpory ze strany školy, zavádí se odlišný koloběh informací o dítěti, žákovi, studentovi, zároveň je v rámci §16 odst. 9 zachována možnost vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování mimo hlavní vzdělávací proud.

Podpůrná opatření jsou nově členěna do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, přičemž 1. stupeň podpůrných opatření je plně v kompetenci školy, 2.-5. stupeň lze realizovat pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Kromě podpůrných opatření uvedených již v původní legislativě (poradenská pomoc školy, úprava a organizace obsahu, hodnocení, forem, metod, úprava podmínek pro přijímání a ukončování vzdělávání, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga) jsou definována i podpůrná opatření nová: úprava očekávaných výstupů, využití dalšího pedagogického i nepedagogického pracovníka, využití intervencí (pedagogická intervence, předmět speciálně pedagogické péče), použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic. Podpůrná opatření se také nově mohou poskytovat ve školských zařízeních.

§16 v části A specifikuje školský zákon základní pravidla poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Výstupem poradenské služby jsou zejména zpráva a doporučení.

V §16 části B je ustanovena možnost revize, o kterou může žádat žák, student, zákonný zástupce, škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci ve stanovené lhůtě.

1. 9. 2016 vstoupila v platnost *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, která zcela nahradila *Vyhlášku č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů*. Tato vyhláška definuje podrobně jednotlivé stupně podpůrných opatření, typy podpory, postup pro poskytování 1. stupně podpůrných opatření, postup před přiznáním opatření druhého až pátého stupně a postup při poskytování těchto opatření. Stanovuje náležitosti zprávy a doporučení včetně určení a lhůt. V rámci organizace vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními stanovuje počty žáků se SVP ve třídách, odděleních a skupinách, včetně tříd, oddělení a skupin zřízených podle §16 odst. 9. Vyhláška dále stanovuje pravidla pro vzdělávání žáků uvedených v §16 odst. 9. Poslední část vyhlášky definuje nadaného a mimořádně nadaného žáka, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a možnosti přerazení žáka do vyššího ročníku.

Vyhláška obsahuje v příloze přehled podpůrných opatření včetně vymezení případné normované finanční náročnosti, součástí přílohy jsou i vzory pro vypracování plánu pedagogické podpory, nového instrumentu užívaného v rámci 1. stupně podpůrných opatření, dále formulář individuálního vzdělávacího plánu a formulář Doporučení ŠPZ pro stanovení podpůrných opatření.

Po prvním roce účinnosti byla tato Vyhláška č. 27/2016 Sb. upravena v rámci *technické novely č. 270/2017*. Ta měla za cíl odstranění nejpálčivějších technických a praktických nedostatků, které vznikly na základě připomínek praxe. Úprava zjednodušila administrativní náročnost pro školy a ŠPZ v procesu vydávání zprávy a doporučení, odstranila některé interpretační nejasnosti a provedla drobné změny.

Další úpravou byla *Vyhláška č. 416/2017 Sb.*, změny se týkaly především postavení asistenta pedagoga. Vyhláška upravovala působení asistenta pedagoga do dvou kvalifikačních stupňů, poradenská zařízení pak stejně předepisovala asistenta pedagoga s vyšší kvalifikací, platový stupeň byl snížen z nejvyššího na pátý. Původní 4 varianty úvazků byly rozšířeny na variant sedm, přičemž je stanoven poměr přímé a nepřímé práce na 9:1.

Vyhláška byla dále novelizována s platností od 1. 1. 2020 ve dvou novelizacích. *Vyhláška č. 196/2019 Sb.* ustanovila, že podpůrná opatření nelze realizovat ve školách a třídách zřízených podle §16 odst. 9. Další novelizace v podobě *Vyhlášky č. 248/2019 Sb.* přinesla úpravu v oblasti IVP. Ten i nadále zůstává podpůrným opatřením, ale IVP školské

poradenské zařízení zpravidla nedoporučuje, pokud jsou všechny podstatné informace uvedené v Doporučení ŠPZ. IVP se nezpracovává pro žáky ve školách a třídách zřízených podle § 16 odst. 9. Mění se také financování personálních podpor a pomůcek – zavádí se pojem podmíněná finanční náročnost, která umožňuje školám si samostatně rozhodnout, zda finance budou požadovat, či nikoliv, Školy a třídy zřízené podle §16 odst. 9 nejsou financovány z podpůrných opatření, ale pomocí PHmax¹. Byl také zcela přepracován §10, který se věnuje plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP). Ten škola může vypracovat, ale není již vyžadováno bezodkladné doručení tohoto dokumentu do ŠPZ. Pomůcky jsou kategorizovány na univerzální a pomůcky vázané na jednotlivé typy postižení či nadání. Posouvá se také celkový počet pedagogických pracovníků ve třídě ze 4 na 3. V odůvodněných případech je možné stanovit platnost doporučení na 4 roky. Poslední úpravou je pak *Vyhláška č. 606/2020 Sb.*, která vypouští poskytování pedagogické intervence z rámce garantované finanční podpory podpůrných opatření, tato podpora bude financována ze zdrojů školy.

1.3 Politické, ekonomické a společenské souvislosti inkluze

„Škola je politikum“ je výrok Marie Terezie, kterým vyjadřovala apel na stát, aby vnímal vzdělávání jako záležitost státní politiky. Nejinak je tomu i v dnešní době, kdy se ke vzdělávání vyjadřuje plné spektrum populace.

Inkluze je natolik aktuální téma, že se k němu vyjadřují politici, politické strany a také prezident republiky. Výroky byly zejména v době před vstupem inkluzivní novely v platnost silně emočně zabarvené. K inkluzivnímu vzdělávání se dne 15. 1. 2015 vyjádřil např. prezident Miloš Zeman. Mimo jiné řekl: *„Nejsem zastáncem názoru, že by děti, které jsou určitým způsobem handicapovány, měly být umísťovány do tříd s nehandicapovanými žáky, protože je to neštěstí pro oba...mohl bych mluvit o šikaně, mohl bych mluvit o tom, že rychlost kolony je určena rychlostí nejpomalejšího vozidla, takže učitelé se nemohou věnovat těm, řekněme, talentovanějším dětem.“* (Aktuálně.cz, 2015). Výrok vyvolal velké kontroverze, nesouhlasně na něj reagovali další politici, odborníci, ale také část rodičovské

¹ Jedná se o nový systém financování regionálního školství, kdy PHmax vyjadřuje maximální týdenní počet hodin výuky.

veřejnosti. Prezidentův výrok měl však také svoje podporovatele z řad odborné i laické veřejnosti.

Vizí kritiků inkluze je spíše návrat k původnímu systému před novelou a jeho případného vyladění. Druhou cestou je uchovat nastavený legislativní rámec a na základě odborných analýz pracovat na odstranění chyb a zlepšování efektivity nastaveného systému. Dle auditu společnosti *EDUin* za rok 2017 (*EDUin*, 2018) však českému školství chybí vize, která vzniká spíše mimo politiku. Můžeme se také zamýšlet nad tím, zda příznivci či odpůrci inkluze vlastně neusilují o totéž. Na odladění nedostatků a chyb je možné pracovat z obou stran.

Inkluzí se také zabývá, tedy prezentuje informace a názory na ní, řada organizací a portálů. Jmenujme ty nejaktivnější z nich jako např. *EDUin*., *Asociace speciálních pedagogů*, *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* či nedávno vzniklá *Pedagogická komora* či *Učitelská platforma*. Jejich postoje se liší od výrazně proinkluzivních po protiinkluzivní.

Podívejme se také na další souvislosti inkluze. Od 70. let minulého století můžeme hovořit o rozvíjející se globalizaci, která zasahuje do všech sfér života, tedy i do vzdělávání. Mluvíme o tzv. společnosti služeb, která se postupně mění na společnost vědění (Drucker, 1969), kde se hlavním výrobním faktorem stávají znalosti a schopnost lidí je využívat. Tím se znalosti stávají ekonomickou kategorií. V posledních letech se hovoří o posunu od společnosti vědění ke společnosti intenzivních vědomostních procesů, protože právě dynamika kolem procesů vědění je neustálá a intenzivní (Veselý, 2004). Jsou-li znalosti ekonomickou kategorií, je také diskutována otázka efektivity investic do vzdělávání. Ukazuje se, že investice do vzdělávání se spíše vyplácí, vzdělaní lidé se lépe uplatňují na trhu práce (Havlík & Kořa 2011). Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání můžeme též diskutovat nad náklady a efekty vzdělávání. Tedy zda investice do něj přinášejí ekonomický efekt v podobě dobré uplatnitelnosti na trhu práce nejen u žáků intaktních, ale též u těch se speciálními vzdělávacími potřebami.

Investice do inkluzivního vzdělávání jsou v rámci nového systému podpůrných opatření² rozčleněny na personální podpory (tedy mzdy na hrazení asistentů pedagoga, psychologů, speciálních pedagogů, učitelů, kteří provádějí pedagogickou intervenci) a podpory materiální, umožňující školám pořídit pomůcky, speciální učebnice apod. Kromě

² Podpůrná opatření definuje Školský zákon č. 561/3004 Sb. ve znění pozdějších předpisů a Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

financování v rámci systému podpůrných opatření, které je po doporučení ŠPZ nárokové, existují další možnosti financování např. přes rozvojové programy MŠMT, ale také další projekty, např. aktuálně využívaný *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání – Šablony I. a II.* Tyto investice míří i na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Možnosti finančně podpořit inkluzivní vzdělávání mají zřizovatelé a další instituce.

Celkové finanční náklady na podpůrná opatření v běžných školách zřizovaných krajem, obcí či svazkem obcí byly jen za první rok od spuštění novely v celkové výši 2, 071 miliard (MŠMT, 2017), což předčilo očekávání MŠMT o 0,5 miliard korun. MŠMT toto komentovalo jako důkaz zájmu škol, rodičů i poradenských zařízení, které se přes negativní kampaň rozhodly systém podpůrných opatření plně využívat, a tudíž se tak staví pozitivně k inkluzivnímu procesu. Zaznívají však také hlasy, že školský i poradenský terén tak reaguje čistě pragmaticky a maximalizuje čerpání podpor s finanční náročností jako určitou revoltu na pocíťovaný „tlak shora“³. Nároky na personální opatření tvoří 96 % všech výdajů, zbylé výdaje, tedy 4 %, jsou na speciální pomůcky a učebnice.

Financování společného vzdělávání nelze oddělit od financování celého resortu školství. Požadavek navýšení rozpočtu školství alespoň na průměr zemí EU, což je 6 % HDP, uvádí více spolků zabývajících se školstvím včetně školských odborů.

Zastavme se ještě u aktuálního nastavení vzdělávacího systému v ČR. Typickým znakem našeho vzdělávacího systému je především vysoká míra diferenciací vzdělávacích drah. Roste profilace škol a s ní i rozdíly mezi jednotlivými školami. V současné době již nemusí být zcela běžné, že rodiče zapisují automaticky své děti do spádových škol, vzrůstá tlak na vznik škol výběrových, je doložena skutečnost, že celkový počet rodičů, kteří řeší výběr školy pro své dítě, rok od roku stoupá (Straková, 2017).⁴ Tato autorka upozorňuje na dlouhodobý trend odchodů dětí na víceletá gymnázia, který je spojen s neúnosným vyprazdňováním tříd, ve kterých zůstávají méně motivovaní žáci. Tedy nepřítomnost diverzity negativně ovlivňuje celkový přístup žáků ke školní práci. Navíc diferenciací škol se netýká jen víceletých gymnázií, ale obecně tlaku na vytváření škol výběrových, tedy těch, co se profilují určitým směrem (školy a třídy bilingvní, pro nadané, zaměřené na určitý předmět, sport). Toto často podporují též zřizovatelé. Je otázkou, zda profilace školy

³ osobní zkušenost autorky textu z ohlasů terénu: „když už si vymysleli inkluzi, tak ten jejich systém vyčerpáme“

⁴ V roce 2014 vybíraly ZŠ pro své děti dvě třetiny rodičů, v roce 2009 to byla necelá polovina.

znamená automaticky i kvalitu školy. Rodiče však často kvalitu školy spojují právě s její profilací. Školy tzv. proinkluzivní většinou zastávají opačný postoj, chtějí vzdělávat všechny děti bez výrazné profilace, protože jsou přesvědčeny, že základní škola svou podstatou specializována býti nemá.

Vytváření tzv. zbytkových škol pak může vést k existenci škol vysloveně segregovaných (etnicky, sociálně), kvalita vzdělávání je tam pak nižší z důvodu vysoké koncentrace znevýhodněných žáků. Požadavek, aby se každá základní škola postarala o znevýhodněné žáky ze své spádové oblasti sama, není dostatečně podporován ani od zřizovatelů. Dle Strakové (2017) je míra diferenciací v české primární škole v mezinárodním srovnání zcela nebývalá a pro společnost potenciálně nebezpečná, protože k ní dochází velice záhy.

Názory na časné rozdělování žáků jsou různé mezi laickou i odbornou veřejností, i zde hraje roli zkušenost. Dle Gregera, Chvály, Walterové a Černého (2009) na toto téma nemá česká veřejnost příliš ujasněný názor. Dle výzkumného šetření nejsou odpovědi respondentů na toto téma příliš konzistentní. To může odrážet rozpor v české společnosti, ve které se mísí touha rovnosti s touhou po individualismu. Dalším důvodem je pak vytváření postojů především na základě zkušenosti, přičemž tam, kde přímá či zprostředkovaná zkušenost chybí, lidé se v postojích uchylují k obecnějším proklamacím na základě svého přesvědčení.

Dotkneme se ještě prvních výstupů dopadů novely, která upravuje podmínky současného inkluzivního vzdělávání. Podle analýzy *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání* (Nielsen Admosphere, 2018) ředitelé a učitelé registrují zlepšující se finanční podmínky pro podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na druhou stranu se však školy potýkají s nedostatečným personálním zajištěním, chybějí asistenti pedagoga a speciální pedagogové. 78 % učitelů a 80 % ředitelů postrádá intenzivnější metodickou podporu ze strany školských poradenských zařízení. Upozorňují také na velké množství administrativy ve vztahu k žákům se SVP, 50 % učitelů ji považuje za neúměrně zatěžující. Učitelé poukazují také na velký počet žáků ve třídách, který znesnadňuje podporu pro žáky se SVP. Učitelé i ředitelé popisují, že mají na jednu stranu dostatek informací o procesních postupech inkluzivního vzdělávání, zároveň však 60 % s nich uvádí, že existují určité oblasti podpory, ve kterých by potřebovali informací více. Zlepšení finančních podmínek je oproti předchozím výzkumům významným posunem.

Analýza Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016–30. 9. 2018, zkráceně též Dva roky poté (Štech, 2019) navazuje na předchozí zprávu

a shrnuje informace za oba dva první roky od platnosti tzv. inkluzivní novely. Shrnuje, že školy vítají garantování podpory. Ve zprávě se uvádí, že počet žáků se SVP se za dva roky implementace společného vzdělávání zvýšil na všech stupních škol. Nicméně se nejednalo o přesuny ze škol ze sektoru speciálního školství, ale poskytování podpory těm, kteří již v běžné škole byli, zvyšuje se významně počet žáků se zdravotním znevýhodněním (onemocněním) a sociálním znevýhodněním, naopak žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen LMP) přibývá jen mírně. V mateřských školách přibývají děti s vadami řeči, poruchami učení, ale také s poruchami chování a s příznaky psychického onemocnění. Nejvíce financí směřovalo k zajištění funkce asistenta pedagoga (84 % všech prostředků na finančně vázaná personální podpůrná opatření). Chybí dostatek psychologů a speciálních pedagogů ve školách i v poradenských zařízeních, síť speciálních škol a poradenských zařízení není vyvážená. Nevýhodou je spojování přidělení podpůrných opatření s oficiálním rozhodnutím ŠPZ. Zajímavá zjištění jsou v oblasti revizí Doporučení ŠPZ, komunikace mezi rodiči, školami a ŠPZ je občas náročná tak, že ŠPZ jdou někdy cestou nejmenšího odporu (vyhovět školám či rodičům).

1.4 Zkoumané profesní figury

Abychom mohli přistoupit k výzkumné části, je potřeba věnovat se základnímu přehledu u obou zkoumaných profesí. Dotknout se historických souvislostí, legislativy, která ustanovuje jejich profesní fungování, i výzkumných šetření, která se k těmto profesím vztahují.

1.4.1 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je profesní figurou, která se v našem školském prostředí objevuje zhruba od devadesátých let 20. století (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013) a reflektuje tak společenské změny, které s sebou nesou i trend posílit poradenské služby přímo v prostředí školy. Působení školních speciálních pedagogů nebylo v té době podpořeno ani legislativně, tudíž ani finančně, bylo tak odrazem potřeby ředitelů škol, kteří o jejich přítomnost ve škole usilovali.

V roce 2005 se této profesi dostalo legislativní opory v podobě *Vyhlášky č. 72/2005 Sb.*, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Aktuálně je v §7 této vyhlášky, který definuje poskytování

poradenských služeb ve školách, ustanoveno poskytování poradenských služeb skrze školní poradenské pracoviště (ŠPP), které může být zastoupeno kromě výchovného poradce a metodika prevence také školním psychologem a školním speciálním pedagogem. §7 této vyhlášky také stanovuje přehled činností, které škola v rámci poradenských služeb poskytuje.

Konkrétní popis a vymezení rozsahu činností jednotlivých pracovníků ŠPP je pak uveden v dokumentu *Program poradenských služeb ve škole*, což též ukládá § 7 této vyhlášky, který dále definuje, že se pracovníci ŠPP podílejí na zajišťování podpůrných opatření pro žáky se SVP a poskytují součinnosti školským poradenským zařízením (ŠPZ). Podrobně pak činnosti školního speciálního pedagoga stanovuje příloha této vyhlášky, která činnosti dělí do tří oblastí: 1) diagnostické a depistážní činnosti; 2) konzultační, poradenské a intervenční činnosti; 3) metodické koordinační a vzdělávací činnosti. Každá oblast obsahuje podrobný výčet činností. Diagnostické činnosti jsou pak východiskem pro intervenční činnosti, resp. pro konkrétní nastavování podpůrných opatření.

Profil činností školního speciálního pedagoga se liší v závislosti na škole, kde působí (Valentová et al., 2013; Viktorin, 2018). Svoji roli hraje nejen velikost školy, ale i lokalita, složení žáků a pedagogického sboru, způsob vedení školy, samotné rozdělení kompetencí v rámci ŠPP, vize a celkové nastavení školy. Školní speciální pedagog je ve smyslu výše uvedené vyhlášky poradenským pracovníkem školy, není učitelem, ale poskytuje své služby žákům, rodičům a učitelům.

Současné pojetí činností školního speciálního pedagoga dané příslušnou vyhláškou tak dobře reprezentuje posun od diagnostiky k intervenci. Takováto podpora učení žáka má na individuální úrovni posilující potenciál pro konkrétní dítě, současně však také přispívá k dobré atmosféře učení pro ostatní žáky. Součinností se školským poradenským zařízením, kdy školní speciální pedagog a pracovník PPP/SPC realizují vlastní diagnostické postupy, aby pak společně konzultovali nastavení podpůrných opatření, dochází ke spolupráci školního speciálního pedagoga a poradenského psychologa, ze které těží oba odborníci pro kvalitu práce, ale především dítě, rodina a učitel (Hönigová & Mrázková, 2015).

Financování profese školního speciálního pedagoga také prodělalo svůj vývoj. Před rokem 2005 bylo financování spíše odrazem určité tvořivosti ředitelů škol. V roce 2005 se začala realizovat první celostátní podpora školních speciálních pedagogů ve školách na celorepublikové úrovni díky projektům ESF VIP Kariéra (2005–2008), VIP II – RŠPP

(2009–2011) a RAMPS (2012–2015), realizátorem byl *Institut pedagogicko-psychologického poradenství*, později *Národní ústav vzdělávání*⁵. Tato podpora v sobě zahrnovala jak financování, tak metodickou podporu školním speciálním pedagogům a školním psychologům. Po skončení těchto projektů bylo financování realizováno přes rozvojové programy MŠMT, v současnosti jsou školní speciální pedagogové nejčastěji financováni pomocí tzv. *Šablon*, zrychlených projektů MŠMT, částečně pak ze systému podpůrných opatření, výjimečně z projektů dalších či přímou podporou od zřizovatelů. Sílí hlasy, že by tato profese měla být financována bez závislosti na projektech přímo v rámci reformy financování regionálního školství.

Školní speciální pedagog je absolventem oboru speciální pedagogika či specializace v oblasti speciální pedagogiky v rámci akreditovaných studijních programů pedagogických fakult dle podle § 7 odst. 2, § 8 odst. 2 nebo § 9 odst. 7 a dle §18 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Problémem může být velká rozrůzněnost studia speciální pedagogiky a profilu absolventů.

Působení školního speciálního pedagoga je řešeno ve výzkumných šetřeních a publikacích, které se věnují profesi školního speciálního pedagoga jako celku. U nás se tématem školního speciálního pedagoga zabýval jako první výzkumný projekt *Školní speciální pedagog na ZŠ* (Šmejkalová & Hájková, 2003) s publikovaným dotazníkovým šetřením, které zkoumalo a také potvrdilo potřebnost profese speciálního pedagoga.

Výzkumná práce *Sonda do profese školního speciálního pedagoga* reprezentuje kvalitativní zpracování subjektivního pohledu dvou speciálních pedagožek na své působení směrem k vnitřní i vnější síti školy, dotýkají se též prvků, které souvisejí s profesní identitou, profesním sebeobrazem a bilancují výhody a nevýhody profese (Mrázková, 2007).

První monografie k tématu s názvem *Školní speciální pedagog* představuje tuto relativně novou subprofesi od historického kontextu po současné ukotvení profese, pozornost je věnována odborným aktivitám směřujícím k žákům se SVP či rizikem jejich vzniku, rodičům, učitelům. Publikace se opírá o praktické zkušenosti ze školních poradenských pracovišť, které jsou prezentovány jako příklady pro jednotlivé tematické okruhy (Kucharská et al., 2013). Navazující *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti* jde více k činnostem školního speciálního

⁵ aktuálním nástupce obou institucí je Národní pedagogický institut ČR

pedagoga, věnuje se též problematice odborné dokumentace a metodického vedení specialistů (Kucharská, Mrázková et al., 2014).

Potřebnost profese školního speciálního pedagoga zmiňuje Wagnerová (2013), dle jejího výzkumu 85 % pedagogů vnímá školního speciálního pedagoga jako někoho, kdo přispívá ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu a jeho aktivity směřují nejen k žákům, ale také k pedagogům.

Kvalitativní práce Vašákové Krátkové (2018) již byla zpracovávána v době platnosti tzv. inkluzivní novely a na profesi školního speciálního pedagoga tu nahlíželi pedagogové škol. Ti práci školního speciálního pedagoga vítají, za nejdůležitější činnost školních speciálních pedagogů považují individuální a skupinové reedukace se žáky, depistáže, metodickou podporu pedagogům a asistentům pedagoga a podporu a pomoc při vytváření individuálních vzdělávacích plánů. Pedagogové také vnímali jako komplikující pro práci školního speciálního pedagoga narůstající administrativu a nejistotu při jejím správném procesování, dále pak nepružnost poradenského systému, ale také neinformovanost pedagogů, ale i rodičů v oblasti speciální pedagogiky.

Bartoňová, Pipeková, Viktorin a Vítková (2019) realizovali výzkum v Jihomoravském, Moravskoslezském a Pardubickém kraji, jehož respondenty byli pedagogové, vedení škol a samotní školní psychologové a speciální pedagogové. Vedení škol v případě zavedení pozice školního speciálního pedagoga na základní škole uvádějí, že „*došlo k vytvoření důvěry mezi školním speciálním pedagogem a žáky, ke zlepšení prospěchu a celkové úspěšnosti žáků, k podpoře žáků při přípravě na vyučování a ke zlepšení spolupráce rodič a učitel.*“ (Bartoňová et al., 2019, s. 3). Pedagogové škol rovněž pozitivně vnímají působení školního speciálního pedagoga ve škole, oceňují zejména možnost rychlejšího řešení problémů a dostupnost služeb na základní škole, stanovení přesnější diagnostiky, zlepšení chování žáků a zlepšení prospěchu žáků. Výzkum však také cílil na názory samotných školních speciálních pedagogů. V oblasti základních úkolů činností školního speciálního pedagoga není bez zajímavosti, že na prvním místě uvedli speciální pedagogové komunikaci s vedením školy, dále pak vyhledávání žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb, dále pak vytyčení hlavních problémů žáků se SVP.

K podobným závěrům dospěli i Viktorin a Vítková (2018), kteří analyzovali činnosti školních speciálních pedagogů skrze pohled ředitelů ve školách v Jihomoravském kraji. Ti uváděli na prvním místě vyhledávání žáků se SVP a diagnostiku speciálních vzdělávacích

potřeb, dále pak vytyčení hlavních problémů žáka a průběžnou úpravu podmínek žáků v integraci.

1.4.2 Ředitel školy

Ředitel školy je oproti školnímu speciálnímu pedagogovi déle ustálenou profesní figurou. Školská legislativa v § 164 Školského zákona vymezuje řediteli školy povinnosti rozhodovat ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání, odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a poskytovaných služeb. Ředitel školy má odpovědnost i za poskytování poradenské činnosti školy a vytváření podmínek pro její poskytování a vzdělávání všech žáků bez rozdílu. Vytváří tedy podmínky pro efektivní práci speciálního pedagoga i učitelů.

Rizikem pak může být skutečnost, že ředitel není příslušníkem téže profese jako speciální pedagog, který je řediteli profesně podřízen, ale jeho odborné kompetence nepodléhají této podřízenosti, podobně jako u školního psychologa. Představy ředitele a speciálního pedagoga o formách, obsahu a rozsahu práce tohoto specialisty se mohou shodovat, ale také lišit. Postoje ředitele i speciálního pedagoga je tedy vhodné analyzovat, porovnávat, protože mohou mít vliv na efektivitu poskytované péče.

Zastavme se u role ředitele školy jako takové. Ředitel školy zodpovídá se všechny procesy ve škole, obsah jeho práce je velmi široký, je nejen řídicí učitel, ale také manažer (Dvořák, 2011). Rok 2005 byl přelomový nejen pro speciální pedagogii, neboť se právně etablovala jejich profese, ale také pro ředitele škol, kteří získali značnou autonomii s platností nového školského zákona č. 561/2004 Sb. Ředitelům škol postupně narůstala zodpovědnost, ze současného pohledu pak vnímají problémy v podobě nedostatku podpory, času, učitelů, resp. pracovníků vůbec, dále pak v nadbytku byrokracie a činností, které nesouvisí s pedagogickým procesem. Opakovaně vykazují stejné údaje různým subjektům v různé struktuře a formě. Vnímají také zhoršující se postavení školy, které plyne z rozmanitých nároků komunity včetně přenášení zodpovědnosti za výchovu dětí na školu a zasahování veřejnosti do chodu školy, dále pak pocitují vlastní nedůvěru v systém a možnost zlepšení podmínek (Trojan & Svobodová, 2019). Samostatnou otázkou je role zřizovatelů, která může být pocíťována jako podpůrná, nebo naopak příliš zasahující a kontrolující. V druhém případě pak mohou ředitelé volat pro návrat k odvětvovému řízení. Odpovědnost za školu

má vždy ředitel, nicméně o podmínkách vzdělávání rozhoduje zastupitel. Povaha vztahu mezi ředitelem školy a zřizovatelem může mít více podob, od relativně vyváženého vztahu po vztah nerovný. Shrňme ještě na závěr, že „*postavení ředitelů regionálních škol je nejvíce dotčeno stavem právního prostředí, vazbou na zřizovatele, problematikou odvětvového řízení, právní subjektivitou, rozsahem jejich pracovních povinností a mírou vyučovací povinnosti*“ (Vomáčková et al., 2015, s. 73).

1.5 Postoje

Vzhledem k tomu, že výzkum bude zaměřen také na postihnutí postojů a jejich vývoj u školních speciálních pedagogů a ředitelů škol v rámci spuštění legislativních změn, budu se v této kapitole přehledem definic postojů, ale především dosavadním výzkumným sdělením na toto téma u jednotlivých aktérů zabývat.

1.5.1 Definice postojů

Definice je více, částečně se od sebe liší, ale existují také významné shody. Postoje jsou relativně stabilní, naučené, jsou vlastně emocionálním hodnocením určitých objektů nebo jednání a organizují jednání k těmto objektům (Vávra, 2006). Některé definice akcentují vztah k jednání, jiné zdůrazňují vícesložkovost postoje, kdy kromě jednání hraje roli emoční složka a hodnocení. Přesná definice postoje je velmi náročná, je vlastně vědeckým konstruktem, což neznamená nic negativního, pouze je potřeba na to pamatovat. Postoje mohou být definovány jako naučené predispozice k celkově příznivé či nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost (Fishbein & Azjen 1975).

Další okolností, kterou je ve vztahu k postojům nutné zmínit, je, že vyjadřované postoje se mohou značně lišit od postojů prožívaných, resp. od postojů, které reálně ovlivňují naše chování (LaPiére, 1934). Tento koncept je pak kritizován s tím, že uplatnění samotného postoje v určitém chování záleží na konkrétnosti dané situace (Fishbein & Azjen 1975).

Postoje můžeme zkoumat z pohledu dimenze kognitivní, emocionální a konativní (Hovland, 1960) a stejně tak se musíme zabývat rozdílem mezi názorem a postojem, který leží právě v emocionální dimenzi (Fishbein & Azjen, 1975). Názor více akcentuje neutralitu výroku, o kterém se domníváme, že je pravdivý, postoj je vždy emocionálně zabarven a souvisí s hodnotami. Pro účely daného výzkumu je vhodné akceptovat emocionální složku jako prvek, který ovlivňuje prožívání a případně i chování respondentů. A není vhodné a ani dost

možné ji opomíjet. Funkce postojů souvisí s lepší orientací dotyčného ve světě, externalizací a sociálním přizpůsobováním, kdy vyjádření názoru může posilovat sociální soudržnost.

V rámci teoretizace pojmu postoje musíme zmínit také mechanismy změny postoje, kdy hovoříme o více konceptech. Podle teorie kognitivní disonance jsou postoje jednotlivce navzájem konzistentní a jednatel se chová ve shodě se svými postoji. Občas dojde k inkonzistencím, a ty budí kognitivní disonanci. Její prožívání je pro člověka nepříjemné, a proto je člověk motivován, aby je redukoval, nebo aby se jim vyhnul. Jde vlastně o redukci disonance a dosažení konsonance. To se týká nejenom vztahů mezi postoji, ale i vztahů mezi postoji a chováním (činy). Inkonzistence může být i mezi naším proklamovaným a prezentovaným sebepojetím a vlastním chováním v konkrétní sociální situaci. Kognitivní disonance tak může být významným faktorem změny postoje, bránit změně postoje může ignorace skutečnosti, diskreditace zdroje nebo účelový výběr informace (Festinger, Irle & Möntmann, 1978).

Postojová změna může také přijít skrze zpracování informace a komunikaci. Hlavními faktory pro změnu postoje může být důvěryhodnost zdroje, tlak na přesvědčivost, kdy větší naději na změnu postoje dává skutečnost, že dotyčný není přímým příjemcem informace. Jako faktor změny postoje může být i jistota pisatele či mluvčího informace a emoční složka vůbec. Prostředkem ke změně je přesvědčování nebo výrazná korektivní zkušenost. Záleží také na podobnosti a odlišnosti názorů příjemce a vysílajícího. U podobných názorů a postojů hraje roli princip asimilace, kdy se aktéři zaměřují na shodné a podobné body, u odlišných názorů a postojů se rozdíly mohou ještě více zvýraznit (Sherif & Hovland, 1961). Postojovou změnu může navodit také prožitá zkušenost s příslušníky skupin, které jsou v populaci marginální. Podle Allportovy kontaktní hypotézy (1954) může pozitivně prožitá zkušenost bourat předsudky. Dosadíme si jako marginální skupinu žáky se SVP a můžeme kontaktní hypotézu vztáhnout na tuto naši skupinu.

1.5.2 Příznivci versus odpůrci?

Obecně můžeme kategorizovat postoje na pozitivní či negativní ve vztahu k danému tématu, tedy v případě inkluze můžeme dělit respondenty výzkumů dle základního postoje na příznivce a odpůrce. Toto dělení je samozřejmě mediálně poměrně zajímavé, polarizující, ale poněkud zjednodušující. Z výzkumu provedeného v roce 2017 (EDUin, Socialbakers,

Median, 2017)⁶ na téma postojů veřejnosti k inkluzi vyplývá, že ačkoliv z různých anket a mediálních průzkumů či vyjádření plyne, že drtivá část veřejnosti je vyhraněná a stojí proti inkluzivnímu vzdělávání, detailně pojatý reprezentativní výzkum ukazuje, že situace není tak jednoznačná. Na sociálních sítích se vyjadřují především vyhranění odpůrci, toto částečně můžeme konstatovat o dalších médiích.

Ani u kategorie příznivců nemůžeme hovořit o tom, že by alespoň část z nich nevníkala případná rizika. Na druhou stranu můžeme dovozovat, že ve skupině odpůrců budou též zastoupeny názory, které nebudou zcela vyhraněné, a tito respondenti budou formulovat určité podmínky, za jakých by pro ně inkluzivní vzdělávání bylo přijatelné. Dochází tak k určitému průniku, kdy část tzv. odpůrců či příznivců bude zastávat postoje velmi podobné. Toto potvrzuje i výše zmíněný průzkum, kdy 53 % lidí neodmítá začleňování handicapovaných do běžných tříd, pokud budou splněny určité podmínky, vyhraněných odpůrců je pak 32 %, vyhraněných příznivců je 15 %.⁷ Tedy téměř 70 % respondentů se pozitivně vztahuje k inkluzivnímu vzdělávání, ať už s podmínkami, nebo bez nich. Všimněme si, že z hlediska definice inkluze je tu akcentováno začleňování žáků s postižením mezi žáky v hlavním vzdělávacím proudu, nejedná se tedy v tomto případě o diskurz, který se v odborných kruzích nyní prosazuje, tedy že inkluze má podporovat a cílit na všechny žáky. Takovéto naplnění definice v daném výzkumu vyjadřuje méně než 10 % veřejnosti. Tuto skutečnost komentují Straková et al. (2019), dle nich se v rámci informační kampaně cílené na inkluzivní vzdělávání nepodařilo veřejnosti vysvětlit, že podstatou tohoto vzdělávání je nahlížet na něj prizmatem prospěchu všech žáků.

V tomto textu se pro přehlednost též nevyhnu určité polarizaci na příznivce a odpůrce inkluzivního procesu, ovšem s vědomím, že ve skutečnosti existují průniky mezi oběma skupinami a je důležité zjišťovat podmínky, možnosti a rizika, překážky inkluzivního procesu, což umožní vést věcnou diskusi.

⁶ *Sociální inkluze ve vzdělávání*. Reprezentativní výzkum společností EDUin, Socialbackers a Median, březen 2017, 1027 respondentů nad 18 let. Byla provedena nejdříve analýza sociálních sítí s identifikací klíčových námitek a obav odpůrců, dále bylo na reprezentativním vzorku pomocí dotazníků ověřováno, jak identifikované námitky rezonují v rámci veřejného mínění. Dostupné z:

<https://drive.google.com/file/d/0B4CRL6qnQpfBRFI2YnBTMGZvS0E/view>.

⁷ Tamtéž.

1.5.3 Postoje pedagogů

Stejně jako u skupiny rodičů se můžeme podívat na postoje pedagogů skrze iniciativy samotných pedagogů a skrze již realizovaná výzkumná zjištění.

1.5.3.1 Iniciativy pedagogů ve vztahu k inkluzi

Doba vzniku oficiálních organizací a spolků reaguje na stále silnější potřebu pedagogů se vyjadřovat obecně k otázkám vzdělávání, zajištění podmínek pro svoji práci, tedy i k inkluzi. *Pedagogická komora* je relativně nově ustanovený spolek z října 2017, který chce fungovat jako stavovská organizace pedagogů, připomínkovat současnou školskou legislativu, zlepšovat postavení a podmínky pedagogů ve společnosti. Inkluzi chtějí představitelé spolku revidovat, přejí si spíše návrat k legislativě z roku 2005 (zvýšené normativy na žáky).

Učitelská platforma je též poměrně novým uskupením, vzniklým jako alternativa k *Pedagogické komoře*, na svých stránkách vyzdvihují konstruktivní styl při projednávání změn ve školství, chtějí navýšení rozpočtu školství, zvyšující se kvalitu vzdělávání a dlouhodobou strategii vzdělávací politiky.

Asociace speciální pedagogů je určitým kontrapunktem k *České společnosti pro inkluzivní vzdělávání* (ČOSIV je subjekt výrazně proinkluzivní, více spojený s akademickým prostředím, primárně ale nesdružuje učitele). Na svých stránkách uvádí, že podnětem k založení asociace byl v roce 2010 nesouhlas s postupem MŠMT zavést „nucenou“ integraci/inkluzi žáků se SVP do škol. Nutno říci, že tato asociace sdružuje především speciální pedagogy ze sektoru speciálního školství, kteří jsou vůči inkluzivnímu procesu konzervativnější a z hlediska definice inkluze spíše zastávají a akcentují (pro jejich odporce redukuje) problematiku inkluze na případné začleňování dětí především s diagnózou LMP do hlavního vzdělávacího proudu a její rizika.

1.5.3.2 Výzkumná zjištění postojů pedagogů

Pozitivní postoje jsou dávány do souvislosti s pozitivní zkušeností s výsledky vzdělávání žáků (Giangreco et al., 1993), s vírou ve vlastní zodpovědnost, s obeznameností pedagogů s procesem učení a osvojováním znalostí, kdy je vyučovací proces vnímán jako postupný proces (Schommer, 1990).

Dle zahraničních badatelů jsou postoje pozitivnější, čím více jsou odborníci (např. ředitelé škol) vzdáleni od tříd (Center, Ward, 1989, Center, Waer, Parmenter & Nash, 1985 in

Hájková, Strnadová, 2010). Negativní postoje odrážejí neústupnost přesvědčení v oblasti procesu učení žáků. Tito pedagogové mají i po několikaleté zkušenosti s inkluzí tendenci obviňovat žáky, že se dostatečně nesnaží, a apelují též na rodiče, aby se více věnovali domácí přípravě (White, 2007). Prediktorem postojů k inkluzi jsou dle slovinských autorek také typy postižení. U žáků s tělesným postižením jsou postoje učitelů proinkluzivní, naopak je tomu u žáků s poruchami chování (Čagran & Smith, 2011). Smith & Vrhovnik (2015) našly souvislost s věkem/délkou praxe, kdy mladší učitelé do 30 let zastávají proinkluzivnější postoje, oproti tomu švédští výzkumníci tuto souvislost nenašli (Jerlinder, Danermark & Gill, 2010). Vliv na přijetí inkluzivních principů mohou mít i výzvy učitelů uvnitř tříd, konkrétní systém inkluzivního vzdělávání, negativním prediktorem je chybějící vize inkluze mezi pedagogy (Daniel, 2011). Ve prospěch proinkluzivních postojů svědčí i studium modulu inkluzivní pedagogiky před začátkem inkluze, resp. působením v praxi (Kraska & Boyle 2014). Na kvalitu zavedení inkluze nemá až takový vliv věk žáka, typ postižení, druh školy či velikost třídy, ale kvalitu inkluze ovlivňují právě postoje pedagogů, přičemž v Jihoafrické republice, kde byl výzkum realizován, zatím převažují postoje negativní (Zulu, Adams & Mabusela, 2019)

Co se týče výzkumu postojů přímo u speciálních pedagogů, mají tito pozitivní postoj k teorii inkluze, poukazují však na potíže implementace inkluze do praxe, nejsou si jisti, že vhodnou cestou je eliminace speciálních učeben, narážejí také na protichůdné postoje učitelů. I tito američtí probandi řeší nevyjasněnost pojmu *inkluze* (Wood, 2017). Australský výzkum upozorňuje na riziko zúžení problematiky inkluze pouze na nárok získání financování (Graham, 2015). Kanadský výzkum poukazuje na vnímaný profit ze společného vzdělávání i pro žáky bez SVP. (Somma, 2020).

V českém prostředí můžeme jmenovat výzkum, který mapoval pocity, postoje a obavy pedagogů ve vztahu k inkluzi (Potměšil, 2010), kdy probandy byli pedagogové těsně před započatím specializačního studia speciální pedagogiky a absolventi středních pedagogických škol. Autoři použili českou mutaci dotazníku, který byl v rámci stejného výzkumného projektu administrován v zahraničí (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011). Respondenti projevíli uvědomělou ochotu spolupracovat na projektech individuální inkluze, ale pociťují obavy z nedostatku odborných kompetencí, podpory a efektivity práce. Výzkumy Pančocha a Balátové (2011), kteří zkoumali opět postoje studentů, a dále Filové

a Havla (2011), kteří se zaměřili na postoje učitelů prvního stupně a shodně hodnotili zkušenost s prací s žáky jako významný faktor pozitivního postoje k inkluzi.

Vyhledáme-li nedávná výzkumná šetření, jsou orientována různě, buď skrze kategorie žáků se SVP, či skrze samotné podmínky pro inkluzivní vzdělávání. Data z doby těsně před inkluzivní novelou ukazují, že učitelé nebyli principům inkluze příliš nakloněni (Šmelová, Petrová, Plevová, Ludíková, & Suralová, 2015). Další výzkum z jara 2015, zkoumal postoje 4123 pedagogů včetně ředitelů škol (Kolektiv autorů, 2015), ukázal, že 80 % pedagogů se domnívá, že nový systém jim přinese více práce. Lišila se jejich představa, zda jsou školy připraveny na vzdělávání žáků s různými typy postižení, přičemž nejlépe jsou školy dle respondentů připraveny na vzdělávání žáků nadaných a z jiného etnika. Ti se vyjadřovali také k tomu, zda inkluzivní vzdělávání má význam pro společnost i pro žáky s postižením i bez postižení. Více než 50 % respondentů se k tomu vyjádřilo kladně. Na druhou stranu polovina respondentů označila inkluzivní vzdělávání za „trend, který se vyčerpá“. Typy postižení, které nejvíce komplikují pozitivní postoj k inkluzi, jsou psychiatrické diagnózy, smyslová postižení a střední a hluboké mentální postižení (Michalík et al., 2018)

Výzkum Adamuse (2016) uvádí ve vztahu k inkluzi žáků s LMP se učitelé v 97 % obávají podstatného zvýšení pracovní zátěže, 75 % není spokojeno s kvalitou a efektivitou podpory ze strany odborných pracovišť, 80 % se domnívá, že není dost prostoru pro to, aby se mohli dostatečně věnovat žákovi s LMP, a zhruba stejný počet má obavy z nepřijetí žáka s LMP třídním kolektivem. 70 % pedagogů se domnívá, že přítomnost žáka LMP ve třídě je velkou psychickou zátěží. Ve vztahu k žákům s poruchou autistického spektra (PAS) jsou názory pedagogů obdobné jako u skupiny žáků s LMP. Převažuje negativní postoj ke vzdělávání žáků s PAS v běžných školách, rozhodně do těchto škol nepatří žáci s agresivními projevy (99 %). Pozitivní odpovědi jsou zaznamenány směrem k oblasti spolupráce s asistentem pedagoga.

Další výzkumy již můžeme vztáhnout na období po inkluzivních legislativních změnách v roce 2016. Zmapovat dvouleté zkušenosti pedagogů s inkluzí měl za cíl průzkum Labudové (2018), který však zahrnoval zkušenosti pouze z pražských škol. U tohoto výzkumu je nutné poznamenat, že probandi byli specifictí, protože jimi byli pedagogové,

kteří se přihlásili do projektu *Odlišnost inspiruje*,⁸ zaměřeného na podporu inkluzivního vzdělávání. To znamená předpoklad, že respondenti mají alespoň minimální pozitivní a proaktivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání (nepočítáme-li možnost, že do projektu vstupovali tak, že se pouze podřídili přání vedení školy). Základní postoj ke konceptu společného vzdělávání, který je ve výzkumu Labudové formulován jako vzdělávání všech dětí v dané lokalitě společně, považuje za správný 58,6 % respondentů.

Jedním z nejnovějších výzkumů, který mapuje pohled aktérů na zavádění inkluzivních opatření, je kvalitativní výzkum Moree (2018).⁹ Je však nutné zdůraznit, že probandy zde byli nejen pedagogové, ale též rodiče, dále pak jeden zástupce *pedagogicko-psychologické poradny* a *České školní inspekce*. Výzkum formuluje přínosy, identifikace problémových bodů a doporučení. Jako pozitivum ve výzkumu Moree je uvedeno, že se téma dostalo do povědomí široké veřejnosti, která inkluzi přijímá jako něco normálního (tedy takto smýšlejí o pohledu veřejnosti probandi výzkumu), financování je směřováno na konkrétního žáka a je nárokové, je tedy i více možností k zakoupení pomůcek, ve školách je více personálu, především asistentů pedagoga, zlepšila se spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, rodiče jsou více vtaženi do celého systému – více komunikují se školou. Negativem je pak příliš administrativy či také nejednoznačný výklad administrativních požadavků, učitelům přibyla práce (ve smyslu realizace intervencí), přetížení jsou učitelé zodpovědní za inkluzi (zde pravděpodobně míněno provedení všech procesních úkonů, které má škola povinnost realizovat), systém nedostatečně připravuje učitele a asistenty, negativem je i přetíženost ŠPZ.

Straková et al., (2019) uvádí ve své metaanalýze postoje pedagogů z různých zemí a konstatují, že k inkluzi mají pedagogové pozitivnější přístup v případě, že se na ni systematicky připravují. Jako silný prediktor pozitivních postojů je uvedena významná restrukturalizace běžných škol a významná podpora pedagogů ještě před započítáním inkluzivních změn. Dále se tyto autorky zabývaly srovnáním dostupných výzkumů v České republice. Konstatovaly zhoršující se postoje směrem ke společnému vzdělávání

⁸ projekt *Odlišnost inspiruje* – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií, průzkumu v rámci tohoto projektu se zúčastnilo 112 respondentů.

⁹ Výzkum proběhl v září až listopadu 2017 na dvou pražských a dvou mimopražských školách ve spolupráci s Nadací Open society Fund Praha pod názvem *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Kombinoval individuální rozhovory a fokusní skupiny pedagogických pracovníků - učitelů, ředitelů, asistentů pedagoga, ale také rodičů, pedagogicko-psychologické poradny a zástupců ČŠI, do výzkumu se zapojilo 18 respondentů.

v posledních šesti letech (resp. porovnání mezi lety 2011 a 2017). Učitelé se nyní více než dříve přiklání k výrokům, které zdůrazňují význam diferenciaci pro efektivní vzdělávání. Ovšem zhruba pětina respondentů změnila svůj postoj směrem k nevyhraněnosti. Záleží tak na dalších krocích na poli vzdělávací politiky, kam se jejich postoj bude posouvat.

1.5.4 Postoje ředitelů škol

Postoje ředitelů škol jsou zachyceny v práci Tannenbergerové (2013), která použila metodu focus group. Ředitelé škol se v rámci společné diskuse vyjadřovali k inkluzi ve smyslu procesu, který je potřeba co nejdříve začít, není zcela samozřejmý a vyžaduje práci navíc.

Postoje ředitelů škol k inkluzi mapuje výzkumná studie z USA. Inkluze je tu prezentována jako filozofie a praktický přístup, ze kterého profitují žáci s postižením i bez něj, výsledky konstatují pozitivní postoj ředitelů k inkluzi, pozitivita stoupá se zkušeností se vzděláváním handicapovaných a také s přítomností člověka s handicapem v rodině či blízkém okolí respondentů (Chandler, 2015).

Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, resp. k postojům k inkluzivnímu vzdělávání lze konstatovat, že postoje vedení škol a samotných pedagogů se mohou lišit. Jak upozorňuje Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol (2015) je potřeba, aby vedení škol pracovalo s pedagogy na postojích k inkluzi prostřednictvím vzdělávání i zprostředkováním dobré zkušenosti. Přímá zkušenost pedagogů při práci s vysokou diverzitou žáků ve třídách může znamenat odlišné postoje těchto pedagogů v porovnání s postoji vedení školy. Autoři upozorňují na přílišnou otevřenost některých škol v oblasti inkluze. Škola, která přijímá všechny žáky, nejen ty spádové, pak může nést fatální následky v podobě velmi složité a náročné výuky i v podobě změny postojů rodičů, dodejme, že i pedagogů. Na riziko přílišné otevřenosti škol upozorňuje i Vomáčková et al. (2015, s. 106), když říká: „*Místo původní inkluzivní školy tak zbude jen škola sociálně nepřizpůsobivých, kam dobrovolně žádný rodič své dítě nedá*“.

Z výzkumu Trojana a Svobodové (2019), kteří v rámci focus group analyzovali odpovědi ředitelů na proměnu role ředitele, vyplývá, že inkluzi ředitelé vnímají jako součást politické objednávky a současnou podobu nastavení inkluzivní legislativy ne vždy vnímají jako přínos, resp. domnívají se, že by podporu žáků zvládli lépe bez takto nastaveného systému.

Za zmínku stojí výzkum, který je výstupem projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* a je orientovaný na postoje a potřeby pedagogické veřejnosti (včetně

ředitelů škol) ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy. Výzkum byl realizován ještě před vstupem inkluzivní novely v platnost (Kolektiv autorů, 2015), a účastnili se ho ředitelé a pedagogové škol běžných, ale také speciálních. Výzkum zkoumal názory na nově plánovaný model podpůrných opatření. Ředitelé běžných škol spíše zastávali názor, že připravovaná novela bude krokem vpřed, oproti názoru ředitelů škol speciálních, také si nebyli oproti kolegům ze speciálních škol tolik jistí, zda bude funkční pětistupňový systém podpůrných opatření. V podobném duchu se nese výstup z výzkumu Michalíka et al. (2018), který z odpovědí učitelů běžných a speciálních škol konstatuje, že učitelé speciálních škol jsou si odborně jistější ve vzdělávání žáků s handicapem, nicméně postoj k inkluzi je u nich zdrženlivější.

Vraťme se ještě k výzkumu kolektivu z roku 2015. K otázce efektivity podpůrných opatření pro žáky se zdravotním postižením se ředitelé z běžných škol stavěli pozitivněji než ředitelé škol speciálních, tedy ve shodě s výzkumem Michalíka et al. (2018). Že společné vzdělávání má pro společnost význam, si myslí více ředitelé ze škol běžných než speciálních, ti byli ještě více zdrženliví i v otázce, zda má takové vzdělávání význam i pro žáky s postižením. Ředitelé běžných škol byli optimističtější v otázce, že společné vzdělávání může mít pozitivní význam pro všechny žáky.

Nejnovější prezentovaný výzkum, který se zabývá postoji ředitelů škol z oblastí, kde jsou složitější podmínky pro vzdělávání, byl realizován v letech 2017–2019 v rámci projektu *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* (APIV B) autorů Cakirpaloglu Balabán et al. (2019). Jeho záměrem bylo popsat, jak se daří společné vzdělávání ve spojitosti s legislativními změnami zavedenými v roce 2016, a také zjistit jejich preference v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ředitelé chtějí především individualizovanou expertní podporu v oblasti poskytování podpůrných opatření, dále pak spolupráci s dětským psychologem. Pro své učitele chtějí stejné kategorie doplněné o spolupráci se speciálním pedagogem, informace o pomůckách a mentoring. Výzkum také analyzoval dosavadní podporu ředitelům týkající se inkluzivního vzdělávání, ti označili za důležitou oblast legislativy, ve které by se chtěli vzdělávat i nadále, autoři toto interpretují i častými změnami v legislativě a také tím, že přes získanou znalost legislativy přetrvává nejistota jejího uplatnění v pedagogické praxi. Dále ředitelé oceňovali vzdělávání zaměřené na konkrétní postupy při práci se žáky se SVP a na spolupráci učitele a asistentka pedagoga.

Jedna třetina ředitelů považovala administrativu spojenou s poskytováním podpůrných opatření za zatěžující a časově náročnou.

1.5.5 Diskuse nad postoji jednotlivých aktérů v dosud provedených výzkumech

Do tématu inkluzivního vzdělávání vstupuje řada okolností, od nastavení školské politiky státu, která odráží i mezinárodní dokumenty a souvislosti, přes aktivizaci různých odborných i laických institucí, organizací, po reálnou praxi v konkrétních školách.

Mluvíme-li o postojích, odráží se v nich téma podmínek a jejich naplňování, které aktéři vidí jako potřebné k zajištění efektivního vzdělávání, ať již inkluzivního či segregovaného. Podmínky pro (nejen) inkluzivní vzdělávání jsou spoluvytvářeny politickou a ekonomickou situací země, přičemž pro uvedení velkých systémových změn do praxe může být někdy komplikací střídání záměrů a strategií vzdělávací politiky. Postoje jednotlivých aktérů k inkluzi také nemusejí vždy odrážet konkrétní fakta, výzkumy, ani se vztahovat k mezinárodně platným dokumentům. Na vznik postojů se podílí mnoho faktorů na úrovni nastavení systému, typů informací včetně mediální prezentace, po faktory společenské a individuální.

Vzhledem k systémovým změnám, které byly nastaveny od 1. 9. 2016, je téma inkluzivního vzdělávání velmi často probíraným tématem posledních pár let. Je poněkud zjednodušující hovořit o spuštění inkluze k září 2016, už vzhledem k faktu zmíněném výše v textu, že tedy inkluze je více procesem než stavem a inkluzivní vzdělávání se na mnoha školách realizovalo již před touto novelou, která však nově nastavila pravidla poskytování podpor. Budeme-li navíc brát inkluzi podle nejmodernějších definic, kdy podpora cílí na všechny žáky, zabýváme se pak nikoliv speciálními potřebami žáků, ale individuálními potřebami, které má každý žák. Zohledňování individuálních potřeb žáků je zakotveno ve školském zákoně již od jeho ustanovení v roce 2004. Jedná se tak spíše o hodnotovou změnu, o odlišné základní paradigma, jak se vztahovat k diverzitě žáků. Jde tedy o to, nedělit žáky je na běžné a handicapované, ale vnímat individuální potřeby každého jedince.

S otázkou, jak konkrétně realizovat inkluzivní vzdělávání souvisí i dosavadní nastavení podmínek, tedy legislativního uchopení této problematiky. Velmi se diskutuje o načasování příslušných změn, kdy můžeme zaznamenat dva základní postoje. Jeden deklaruje co

nejčasnější spuštění legislativních změn a případné nedokonalosti, které se následně v praxi ukazují, doporučuje řešit průběžně tak, jak budou nastávat, druhý postoj preferuje lepší a delší přípravu a pilotní fázi. Příznivci rychlejší varianty argumentují, že ne na vše se lze připravit a důležité je projít zkušeností. Příznivci pomalejší varianty věří, že precizněji a déle připravovaná legislativa podložená pilotní fází by odstranila překážky, které aktuálně školy ve vztahu k inkluzi řeší. Tento přístup, že tedy inkluze nebyla dostatečně zajištěna a připravena, se odráží i v realizovaných výzkumech (Labudová, 2018; Moree, 2018; EDUin, Socialbakers, Median, 2017). Systematická příprava na inkluzivní vzdělávání pak přímo pozitivně ovlivňuje postoj k inkluzi jako takové (Straková et al., 2019)

Pozitiva, ale také těžkosti v praktickém naplňování inkluze pojmenovává většina aktérů, kterých se inkluzivní vzdělávání týká. I ti, kteří považují základní myšlenku inkluze za správnou, poukazují na kritická místa, a to s různou mírou závažnosti. Dle samotných škol je potřeba dále zpřesňovat a upravovat podmínky inkluze na legislativní úrovni, ať již z důvodů nedostatečně precizních formulací v legislativních předpisech, které umožní různé interpretace, tak z důvodu potřeby revidovat podmínky a procesy dané legislativou z důvodu jejich problematické proveditelnosti v praxi. To souvisí i s dalšími nedostatky v systému – personální poddimenzovaností, u více pedagogických profesí, a ne zcela dořešeným financováním mezd. Toto potvrzuje např. výzkum Nielsen Admosphere (2018).

Další problematikou je percipované nedostatečné vzdělání, resp. nedostatečné odborné kompetence a vlastní schopnosti, které pociťují pedagogové i studenti pedagogických oborů ve vztahu k nárokům na vzdělávání při vzrůstající diverzitě žákovských kolektivů (Potměšil, 2010; Vaďurová & Pančocha, 2010; Pančocha & Slepíčková, 2012; Pančocha & Balátová, 2011; Adamus, 2016; Labudová, 2018; Moree, 2018). Tato obava se v průběhu posledních několika let nemění. Stejný problém můžeme zaznamenat i u vnímání rodičů (Franiok, 2016). Řešení je spojováno se změnou obsahů přípravy v rámci pregraduálního studia (Michalík et al., 2018), ale též v lepší kvalitě a dostupnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které bude cílit na zlepšování kompetencí pracovníků, využívat efektivní metody a postupy při práci ve třídách, kde je nutné počítat se vzrůstající diverzitou žáků (Moree, 2018). Dodejme, že dalším aspektem je pak ochota samotných pracovníků dále na sobě pracovat, přijmout realitu v tom smyslu, že jsou kompetentní vyučovat i žáky se SVP.

Pokud učitelé nejsou přesvědčení o možném úspěchu ve vzdělávání, tedy nemají základní profesní jistotu, stěží mohou být úspěšní (Lechta, 2012). Potřebují metodickou také podpory poradenských pracovníků. Tato podpora byla před vstupem novely v platnost pocíťována jako nízká (Adamus, 2016), můžeme spekulovat, zda je za ní především zatížení těchto pracovníků administrativní činností spojenou s realizací a vykazováním podpůrných opatření, či mají poradenští pracovníci ŠPZ více reflektovat potřeby škol a nabízet podporu, která bude pro školy skutečně efektivní.

V uvedených výzkumech se také objevuje téma nedostatečné informovanosti v oblasti inkluze jak u učitelů (Labudová, 2018), tak rodičů či veřejnosti jako takové (Mrázková & Kucharská 2018; Lukáč, 2017; Nielsen Admosphere, 2017). Můžeme si klást otázku, kdo informovanost zajišťuje, jakým způsobem a nakolik roli sehraje vlastní iniciativa či neiniciativa aktérů a jaké informační zdroje jsou aktéry využívány. Zde se můžeme zabývat i mírou mediální gramotnosti a kritického myšlení aktérů.

Školy samotné se také musí vyrovnávat s důsledky nastavení vzdělávacího systému, tedy např. s vysokou mírou diferenciací, která je i v mezinárodní srovnání nebyvalá (Straková et al., 2017), možným tlakem zřizovatelů na specializaci škol již v primárním vzdělávání, což slouží k propagaci a prestiži škol v očích veřejnosti, ale nese s sebou riziko vytváření tzv. zbytkových škol, kde jsou pak podmínky pro žáky i učitele velmi komplikované. Školy se také musí vyrovnávat s různými představami o funkcích školy, rodiči je často akcentována funkce vzdělávací, navíc viděna prizmatem prospěchu pro vlastní dítě. Přičemž Lechta (2011) upozorňuje na to, že inkluze nemá být chápána pouze jako didaktický problém, důležité jsou i volnočasové aktivity a časy mimo vyučovací hodinu.

Širší souvislosti můžeme patrně hledat ve stále vzrůstajícím tlaku společnosti na výkon a individuální úspěch, který rodiče vidí jako podmíněný kvalitním vzděláním, kde dominují především znalosti, ale méně jsou vnímány kompetence ve smyslu osobnostního rozvoje, tedy spojené s výchovnou funkcí školy. Jedná se např. o spolupráci v týmu, toleranci k odlišnosti, využití potenciálu každého jedince při respektování jeho možností a limitů. Otázka výkonu versus socializace a individualizace se pak předkládá jako nutná k řešení i diskusi (Moree, 2018). Školy jsou také vystaveny novému nároku na procesní zvládnutí inkluze a s tím spojené administrativy, kterou pocíťují jako neadekvátně zatěžující (Moree, 2018; Labudová, 2018).

I přes riziko, že hlasy budou protichůdné a jednání komplikovaná, může být větší akceptace pohledu „zdola“, tedy z pedagogické praxe, přínosná pro posun od politického paradigmatu inkluze k paradigmatu hodnotovému. Diskuse ve smyslu „kdo je pro a kdo proti“ jsou zajímavé mediálně, ale vedou k určitému zjednodušení a odklonění od podstatného – a tím je zkoumání a nastavování podmínek pro vzdělávání jako takové, kdy můžeme slovo „inkluzivní“ vypustit, protože již rovnou bude zřejmé, že v hledáčku je podpora maximálního rozvoje každého dítěte/žáka/studenta při využití jeho potenciálu a zohlednění jeho limitů. At již v hlavním vzdělávacím proudu, nebo (nepůjde-li to jinak) v segregovaném vzdělávání, které má svoji kvalitu a tradici.

Závěrem můžeme konstatovat, že současná odborná i laická veřejnost se vztahuje k tématu inkluzivního vzdělávání pestře až kontroverzně, ne vždy v postojích převládá znalost faktů, odbornost, uvědomění si reálií a širších souvislostí, ale spíše strach z neznámého (ačkoliv do určité míry přirozený), což vede k prosazování vlastních cílů a zájmů. Na druhou stranu reprezentativní výzkumy (Nielsen Admosphere, 2017; EDUin, Socialbakers, Median, 2017) konstatují, že postoje veřejnosti nejsou tak negativní, jak je mnohdy prezentováno, liší se názory na zajištění podmínek daných systémem. Jako podmínku pro realizaci inkluzivního vzdělávání však můžeme zmínit i uvědomovanou potřebu změnit přístup, přijmout odlišnost žáků jako součást reality, protože společné vzdělávání vyžaduje počáteční lidskou investici (Moree, 2018), a navzdory nedokonalým systémovým podmínkám funguje díky snaze pedagogických pracovníků (Labudová, 2018). Zatím se zdá, že postoje pedagogů směrem k inkluzi jsou strážlivá, věcná a uvážlivá (Michalík et al., 2018)

1.6 Podmínky a překážky inkluzivního vzdělávání

Hovoříme-li o podmínkách, tak s nimi ruku v ruce můžeme formulovat i překážky, které vznikají nesplněním podmínek. Podmínky a překážky pak fungují jako faktory ovlivňující úspěšnost integrace/inkluze.

Výčet podmínek inkluzivního vzdělávání popisuje např. Lechta (2016), když uvádí jako základní platformu kulturně-etickou, která předpokládá změnu v myšlení společnosti, a též platformu socio-ekonomickou, zajišťující dostatek prostředků a dobrou organizaci. Potřebný je transdisciplinární přístup, který však musí být ve znamení komplementárního vztahu mezi odborníky. Obecnou podmínkou pro úspěšnou inkluzi je tak zvládnutí heterogenity

edukačního prostředí, čímž se nemyslí jen připravenost pedagogů, ale též celé společnosti (Balážová in Lechta & Šuhajdová, 2018). Míra zvládání heterogenity edukačního prostředí se pak odráží v míře naplňování dílčích podmínek (viz níže).

Důležitou podmínkou pro realizaci inkluzivního vzdělávání je publikování výzkumů zaměřených na tuto oblast, vyhodnocování toho, co se osvědčilo a co nikoliv, vyhodnocování pomocí stanovení kritérií, indikátorů a indexů.

1.6.1 Podmínky na straně žáků

Vzdělávací podmínky se týkají všech žáků – tedy jak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáků ostatních. Zaměříme se však nyní na žáky se SVP. Jedná se o podmínky, ale možná též limity dané samotným postižením, ale také jeho intelektem, osobnostními vlastnostmi, zejména jeho sociální adaptabilitou, volnými vlastnostmi nezbytnými k překonávání překážek ve škole (Kubíčková & Kubíček, 2001), emoční stabilitou (Pastieriková & Regec in Šmelová et al., 2017). Nepřiměřené sebevědomí, ať již ve smyslu nedostatečného či příliš vysokého sebevědomí, či strach ze školy jako instituce a prostoru může být dalším limitem (Balážová in Lechta & Šuhajdová et al., 2018).

Dalším faktorem na straně je věk. Jesenský (1993) vyslovuje názor, že při zabezpečení potřebných podmínek věk není pro úspěšnou integraci rozhodující, přičemž začínat je účelné již od nejútlejšího věku. Dodejme, že v současnosti již tato diskuse není příliš vyhraněná, inkluze se týká všech dětí, žáků a studentů napříč věkem. Praxe však přesto ukazuje určité skupiny, u nichž hledisko věku hraje významnější roli při realizaci inkluzivního vzdělávání.

Základní školy mají často zkušenost s obtížemi inkluzivně vzdělávat žáky s lehkou mentální retardací (LMR) na 2. stupni. Problémem nejsou až tak podávané školní výkony, které mají tito žáci většinou upravené na úroveň minimálních výstupů, ale spíše sociální interakce se spolužáky, kteří v lepším případě spolužáka s LMR akceptují a podporují ho, ale nejedná se o rovnocenné přátelství. Jiným příkladem jsou žáci s ADHD, jejichž projevy se s věkem mění a např. komponenta hyperaktivity ubývá na síle. Můžeme ještě zmínit problematiku četnosti žáků se SVP, která je brána jako bariéra pro úspěšné inkluzivní vzdělávání, také učitelé se často obávají příliš vysokého počtu žáků se SVP ve třídě (Svoboda, 2013; Vomáčková, 2015).

Zmiňme ještě pohlaví, protože rozdílnosti mezi chlapci a dívkami nemůžeme zcela opominout. Jak upozorňuje Hájková a Strnadová (2010) dochází k segregaci v rámci některých vyučovacích předmětů – typicky např. v tělocviku, což je obhajováno odlišnými fyzickými schopnostmi i zájmy obou skupin, dále pak u počítačových a literárních kroužků. Škola tak má být citlivá k tomu, aby nepodporovala genderové stereotypy a v rámci forem práce podporovala co nejúčinnější kooperaci mezi chlapci a dívkami.

1.6.2 Podmínky na straně rodiny

Faktorem, který ovlivňuje zajištění podmínek pro inkluzivní vzdělávání na straně rodiny je prvotně způsob, s jakým se rodiče dětí se SVP vyrovnávají s odlišností/postižením svého dítěte, resp. v jaké fázi vyrovnávání se s odlišností/postižením se rodiče nacházejí. V praxi se někdy setkáváme s popíráním či zlehčováním obtíží, ale na druhé straně s hyperprotektivním přístupem rodičů, který ústí do nadbytečné invalidizace dítěte. Valenta et al. (2003) zmiňuje zvýšené obavy rodičů o osud a zdraví dítěte, nedůvěru v instituce, ekonomickou a sociální nejistotu, závislost na poradenských a posudkových službách a psychickou a fyzickou unavitelnost. To vše může komplikovat i vztah se školou, kde se inkluzivní vzdělávání realizuje.

Základní podmínku na straně rodiny formuluje Mittler (2012) a u nás též Bartoňová, Vítková (2006): Rodiče si musí sami integraci/inkluzi přát. Zrovna tak však musí být alespoň akceptována i u rodin ostatních žáků. Diskutuje se o vlivu sociálního statusu rodiny, přičemž příznivější podmínky pro integraci/inkluzi se připisují rodinám dobře situovaným.

Samostatným faktorem je také intelekt, osobnost a životní zkušenosti samotných rodičů, zde už můžeme hovořit opět o všech rodičích obecně. Životní zkušenosti pak vycházejí z případných vlastních zkušeností s odlišností/handicapem u sebe sama, v rodině, mezi přáteli, roli mohou hrát média, ať již zprostředkováním informací fakty či pomocí příběhů. Rodiče také mívají zprostředkovanou zkušenost se začleněním žáků se SVP ve třídách, kam chodí jejich děti či děti z širší rodiny či děti známých. Emoční stabilita, extraverte, optimismus, otevřenost k novým zkušenostem, sebekontrola, sebeovládání, systematičnost, adekvátní sebedůvěra a sebehodnocení jsou osobnostní dimenze, jež usnadňují zvládání stresových situací. Závisí také na hodnotách a naučených postojích. (Vágnerová, Strnadová & Krejčová 2009).

Spolupráci rodiny se školou, ale i vztah k dítěti a rodinnou atmosféru mohou ovlivňovat i obavy rodičů formulované Mc Donnelem (1987, in Hájková 2005): bezpečnost dítěte včetně rizika možné šikany od spolužáků, obecně obavy z postoje ostatních žáků, ale též z postojů pedagogů, ze samotného nastavení vzdělávacího programu školy, ze způsobu zajištění dopravy.

Míra aktivity rodičů je dalším faktorem ovlivňujícím úspěšnost integrace/inkluzí. V našich podmínkách se často apeluje na velkou osobní angažovanost a podporu dítěte ze strany rodičů (Pastieriková & Regec, in Šmelová, Souralová, Petrová et al., 2017), ale např. ve skandinávských zemích se tato angažovanost neakcentuje, vzdělávání je úkol především pro vzdělávací instituce. Z hlediska témat, které řeší rodiče se školou, je hodnocení žáka a jeho výsledků vzdělávání předmětem nejčastěji vedených diskusí. Také určitá míra aktivity a spolupráce mezi rodinou a školou je žádoucí, bývá kritériem inkluzivity škol, dle Vomáčkové et al. (2015) ředitelé škol považují spolupráci rodin se školou za faktor, na kterém nejvíce závisí inkluzivní vzdělávání, což je poněkud překvapivé. Vztah mezi rodinou a školou ředitelé předradili před kvalitou profesní přípravy učitelů i dostatkem materiálního a finančního zázemí.

Aktivita rodičů může být jak prointegrační, tak prosegregační. Jsou také rodiče, kteří jsou angažováni především směrem k podpoře svých vlastních dětí a jejich výkonům při přípravě do školy. Tito rodiče se nacházejí ve fázi skrytého vyjednávání se školou, která je charakteristická spíše pasivitou, angažovanost se omezuje na nejnutnější formy kontaktu a běžnou podporu dítěte v rámci domácí přípravy. Otevřené vyjednávání rodičů se školou nastává až v případě, že toto nepostačuje (Štech, 2004).

1.6.3 Podmínky na straně školy

Školy se v našem českém systému různě profilují, což někdy může dobře korespondovat s inkluzivitou škol, jindy naopak vedou k značné diferenciaci vzdělávání. Školy samy mají potřebu se veřejnosti prezentovat a skrze určitou profilaci tak sdělovat svoji vizi. Můžeme pozorovat dvojí trend. Jednak se školy mohou profilovat směrem respektujícím koncept rovných příležitostí a existence různých značek a programů tento trend dokládá, nebo probíhá profilace skrze vnější diferenciaci tak, aby přilákala především ambicióznější žáky, resp. jejich rodiče, a nabídla časné rozdělení vzdělávacích drah a možností žáků v podobě

víceletých gymnázií či zaměření škol či tříd na rozvoj určité oblasti. I tento trend je v naší zemi bohatě zastoupen a podporován.

Koncept jednotné školy se tak střetává s konceptem dualistického, selektivního systému, a to už v podobě časné selekce v rámci primárního, resp. nižšího sekundárního vzdělávání prostřednictvím víceletých gymnázií. V této souvislosti s tím můžeme hovořit o: „*pojetí vzdělávání jako tržní komodity, které je propojeno s konzumentskými požadavky, které pracují prostřednictvím rodičovského výběru, zájmových skupin a soutěžení škol a vede tak k větší fragmentaci školního systému, posílení rozdělování studentů podle akademických schopností*“ (Kasíková, in Kasíková & Straková, 2011, s. 27).

Mezinárodní výzkumy, které zkoumají učební pokrok stejně disponovaných žáků v různých vzdělávacích větvích, prokázaly, že toto rozdělování nemá vliv na průměrný výsledek, tedy toto vnějškově diferencované vzdělávání není efektivnější než společné. S tím však, že žáci z nejvyšší výběrové větve se v selektovaném prostředí naučí více, než by se naučili v rámci společného vzdělávání, a žáci navštěvující nižší větve se naučí méně (Rubin, 2006; Suknandan & Lee, 1998). To ale je pro rodiče žáků, kteří mají potenciál uspět v nejvyšší výběrové větvi, argument pro aktivizaci k realizaci vzdělávání v oddělených větvích. Tím jsem krátce představila spíše podmínky dané nastavením školského systému v ČR, nyní se zaměříme na podmínky uvnitř školy.

Podmínky vzdělávání přímo uvnitř školy podrobně kategorizuje Kratochvílová (2013), která zároveň formuluje kritéria pro jejich plnění. Kategorizaci Kratochvílové použiji a budu ji doplňovat o další autory a informace získané aktuálně ke stavu poskytování podpůrných opatření k 1. 1. 2021.

1.6.3.1 Organizační podmínky

Dle Kratochvílové (2013) organizační podmínky v sobě v rámci organizace vzdělávání zahrnují předpoklad, že v inkluzivní škole by měli být všichni žáci vzdělávání společně v jedné třídě nejméně 80 % času při současné snaze zachovat co nejrovnoměrnější rozdělení žáků do tříd z hlediska jejich výsledků a postižení. V rámci organizace výuky pak jde o vyvážené zastoupení hromadné, skupinové a individuální práce, promyšlené využívání homogenních a heterogenních skupin při vnitřní diferenciaci výuky a také o variabilitu délek vyučovací hodiny, případně o účast dalších osob ve výuce. Mittler (1988) upozorňuje, že

dítě s postižením se má účastnit činnosti školy spolu s ostatními nepostiženými dětmi. Navíc při správném vedení inkluzivní třídy mají z přítomnosti žáků se SVP profit také ostatní žáci, kteří jsou méně výkonní a úspěšní (Štech, 2018).

1.6.3.2 Personální podmínky

Personální podmínky jsou stěžejním činitelem na straně školy, protože skrze osoby ve škole se vzdělávání realizuje. I přes pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání částí pedagogické veřejnosti musíme konstatovat, že pouhé nadšení pro pomoc žákům se SVP nestačí (Šmelová, Souralová, Petrová et al., 2017), rozšířme však toto konstatování na všechny žáky. Na tom, že stěžejní roli zaujímá učitel, se kromě Kratochvílové (2013) shodují i další autoři (Michalík et al., 2018, Šmelová et al., 2017; Bartoňová & Vítková, 2006). Poslední jmenované upozorňují na to, že konkrétní činnosti učitelů závisí především na jejich vzdělání, zkušenosti i očekávání, přičemž základní kompetence vidí ve schopnostech učitelů používat reedukační postupy a pomůcky, vytvořit příznivé klima třídy, rozpoznat skutečné vědomosti a dovednosti žáků. Aby bylo možné splnit výše uvedené, je dle Kratochvílové (2013) potřeba odborné kvalifikovanosti, diagnostické činnosti učitelů (průběžné neformální či záměrné formální, přičemž výsledky diagnostiky jsou vodítkem pro vytvoření vhodných podmínek a strategií výuky) a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Kompetence učitele k provádění kvalitní systematické diagnostické činnosti je důležitá proto, aby byl učitel schopen ji účinně využívat ve vzdělávání žáků (Valenta, Petráš et al. 2012). Vomáčková et al. (2015), která realizovala výzkum postojů u ředitelů škol, uvádí, že kvalitu profesní přípravy učitelů hodnotí jako druhý nejdůležitější faktor, na kterém závisí inkluzivní vzdělávání.

Není bez zajímavosti, že pedagogové, kteří prošli DVPP zaměřeným na inkluzivní vzdělávání, určili jako nejnáročnější činnost plánování a realizaci individualizovaných vyučovacích strategií a forem práce (Hájková & Strnadová, 2010). Hájková (2005) rozděluje kompetence integrativního pedagoga na dvě základní kategorie: osobnostní a odborné. Dodejme, že ty stejné kompetence očekáváme u pedagoga inkluzivního.

Tabulka č. 1: Osobnostní a odborné kompetence inkluzivního pedagoga dle Hájkové (2005, s. 65–66)

optimální osobnostní kompetence učitele	odborné kompetence integrativního učitele
---	---

vysoká míra kreativity	oborově předmětové kompetence
schopnost řešit problémy	interpersonální strategie – ovládání druhých, sebeovládání, týmová spolupráce
kritické myšlení	strategie učení (styly, teorie učení)
osobní zodpovědnost	komunikativní dovednosti
schopnost týmové spolupráce	projektování edukačních postupů
schopnost iniciovat změny	organizace a řízení učební činnosti žáků
kritické myšlení	užívání aktivizačních metod
vysoká úroveň socializace spojená s porozuměním, empatií, tolerancí	znalost vývojových zákonitostí u dětí
	ovládání objektivních nástrojů hodnocení
	užívání informačních technologií, podpůrných prostředků a pomůcek
	ovládání kooperativních forem práce, projektového vyučování
	sebehodnocení, sebereflexe
	znalost kurikula (vzdělávací programy, učebnice, výukové pomůcky, materiály)

Hájková (2005) také upozorňuje na skutečnost, že osobnostní dispozice nejsou až tak výsledkem plánovaného učení, ale osoby samotné. Formuluje také nevhodné osobnostní typy učitelů: hyperaktivní, příliš ctižádostivý, nejistý a úzkostný, agresivní, zmatený, přetížený a přetěžující pedagog. Ve světle výše uvedeného lze více než souhlasit s Vítkovou a Lechtou (2010), kteří osobnostní stránku považují za mimořádně závažnou v přijetí filozofie inkluze.

Kromě učitelů však dítě/žáka/studenta podporují také asistenti pedagoga, další pedagogičtí pracovníci ve třídě a pracovníci školního poradenského pracoviště (ŠPP) – psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce a metodik prevence. Asistenti pedagoga mají participovat na podpoře všech žáků a jsou zapojeni do plánování vzdělávacího programu a jeho vyhodnocování. Empatie, trpělivost, komunikativnost, pozitivní vztah k žákům, kladný vztah k profesi, schopnost vnímat žáky jako individualitu a motivovat je,

spolehlivost, pravdivost a respekt k autoritě učitele – to vše jsou dobré osobní dispozice pro práci asistenta pedagoga (Němec, in Hájková et al., 2018).

Aby mohli asistenti pedagoga účinně podporovat žáky, musí vytvořit s učitelem dobrý pracovní tandem. Mrázková a Kucharská (2014) upozorňují, že kvalitní vztah mezi asistentem pedagoga učitelem se vytvoří díky vstřícnosti, snaze si porozumět, empatii, nadhledu, osobním sympatiím, vzájemné podpoře a respektu. Jedině tak vzniká partnerský postoj. Hájková et al. (2018) vyjmenovává kromě partnerského postoje postoj respektující, konkurenční, nadřizený a odmítavý. Dle ČŠI (2018a) asistenti nejčastěji pomáhají při psaní zápisů, při práci s pomůckami, při vypracovávání úkolů a s podporou pozornosti. ČŠI ale upozornila, že asistenti často překračují svoje odborné kompetence – např. samostatně vedou výklad, supluje. Z šetření však zároveň vyplynulo, že učitelé (zejména ti na první stupni) vnímají působení asistenta pedagoga jako přínos pro všechny žáky ve třídě.

Jedním z personálních podpůrných opatření je další pedagogický pracovník. Ten je početně na našich školách zatím velmi málo zastoupen. K 1. 1. 2020 bylo takovýchto pracovníků – tedy učitelů v našich školách pouze 221 (ČŠI, 2018a). Jako podpůrné opatření se indikuje v případech, kdy je práce s žáky ve třídě natolik náročná, že již nestačí využití asistenta pedagoga. Poslední skupinou zajišťující personální podmínky ve škole jsou pracovníci ŠPP, kteří podporují učitele v zodpovědnosti za vzdělávání rozmanitého spektra žáků a spolupodílejí se na rozvoji inkluzivního étosu ve škole a v okolí. O roli psychologa a speciálního pedagoga je pojednáno v samostatné kapitole.

1.6.3.3 Obsahové podmínky

Obsahové podmínky vzdělávání jsou dány kurikulem vymezeným *Rámcovým vzdělávacím plánem základního vzdělávání* (RVP ZV). V minulosti RVP ZV obsahovalo ještě přílohu pro žáky s LMP. Od roku 2016 je tato příloha zrušena, avšak výstupy pro vzdělávání žáků s LMP jsou včleněny přímo do samotného RVP ZV v podobě minimálních výstupů. V odborné pedagogické, ale i laické veřejnosti se již delší dobu diskutuje o nutnosti revidovat vzdělávací obsahy uvedené v RVP ZV ve smyslu jejich zeštíhlení a zaměření na oblasti, které více odpovídají vývoji a potřebám současné společnosti. K tomuto záměru se hlásí i *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (MŠMT, 2020a, s. 12), kde se uvádí: „Aby se vytvořil časový prostor pro práci učitele, hlubší poznání, opakování a osvojení látky

nebo pro individualizaci výuky, je potřeba zaměřit se na očekávané výstupy rámcových vzdělávacích programů s cílem snížit celkový objem učiva“

Pro individualizaci vzdělávání se u žáků se SVP využívá individuální vzdělávací plán (IVP), plán pedagogické podpory (PLPP), pro žáky s problémy v chování pak individuální výchovný plán (IVÝP). S legislativní inkluzivní změnou v roce 2016 byla struktura IVP poupravena v rámci *Vyhlášky č. 27/2016 Sb.*, IVP se stal jedním z podpůrných opatření, které škola zpracovává na základě Doporučení školského poradenského zařízení pro žáky se SVP. Školská poradenská zařízení doporučovala IVP zpravidla všem dětem/žákům/studentům se SVP od 2. stupně podpůrných opatření výše, v souladu se zněním vyhlášky, což však způsobilo jejich enormní nárůst, který školy pocitovaly jako velkou administrativní zátěž na úkor péče o žáky. Úprava *Vyhlášky č. 248/2019 Sb.* umožnila zpracovávat IVP jen v případě, pokud nejsou všechny podstatné informace pro vzdělávání žáka uvedeny v Doporučení ŠPZ.

Plán pedagogické podpory (PLPP) je dokument, který je určitou alternativou IVP pro žáky v 1. stupni podpůrných opatření, tedy rozhodnutí o jeho vypracování je plně v kompetenci školy. Legislativně je PLPP ukotven ve *Vyhlášce č. 27/2016 Sb.*, byť v legislativní úpravě, která vstoupila v platnost 1. 1. 2020, již není vyžadováno povinné vypracování sloužící jako podklad pro stanovení vyšších stupňů podpůrných opatření.

Vypracování PLPP je dáno jako možnost, škola má však povinnost zaznamenávat, jakým způsobem realizuje podpůrná opatření v rámci 1. stupně. PLPP má být jednoduchým strukturovaným dokumentem, který popisuje konkrétně obtíže dítěte/žáka/studenta a na základě tohoto popisu stanovuje cíle a konkrétní opatření na půdě školy i rodiny. Část škol bude zřejmě využívat tento dokument i nadále, některé školy však mohou rezignovat na jeho vypracovávání.

Individuální výchovný program (IVÝP), se pilotně ověřoval od roku 2011 do roku 2013 na 63 školách jako reakce na rostoucí frekvenci rizikového chování, jeho používání je pro školy dobrovolné. Existuje však *Metodické doporučení MŠMT pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků* (MŠMT, 2013). Základní myšlenkou IVÝP je zapojit školu, žáka i rodinu do řešení problémů žáka. Strukturovaný formulář vymezuje prostor pro vyznačení konkrétních kroků, ke kterým se jednotliví aktéři zavazují. Zároveň stanovuje způsob hodnocení a kontroly. Cílem nejsou sankce, ale hledání efektivních nástrojů pomoci žákovi.

Hovoříme-li o úpravách obsahu vzdělávání, musíme zmínit také Předmět speciálně pedagogické péče (PSPP), který je legislativně ukotven již od roku 2005, avšak jako podpůrné opatření od 2. stupně výše se více realizuje až od roku 2016, přičemž existuje ve dvou variantách: jako vyučovací předmět, který je pak uveden na vysvědčení a je doporučeno ho hodnotit slovně, a jako reedukace, zejména pro žáky s poruchami učení.

Dalším typem intervence na podporu žáků se SVP je dle příslušné vyhlášky *Pedagogická intervence*. Ta byla pohledem dat MŠMT v roce 2018 nejčastějším podpůrným opatřením (Štech, 2019). Přesto, nebo možná právě proto, byla v rámci novelizace příslušné vyhlášky k 1. 1. 2021 pedagogická intervence přesunuta do podpůrného opatření 1. stupně podpory, financování je realizováno z rozpočtu školy.

1.6.3.4 Materiální podmínky

Aktuální vybavenost pomůckami vychází jednak ze schopnosti vedení školy získávat finanční prostředky na nákup pomůcek z grantů, projektů i v rámci běžného hospodaření školy, jednak ze systému podpůrných opatření. Není bez zajímavosti, že materiální podmínky (spolu s finančními, což spolu ovšem souvisí) považovali ředitelé škol ve výzkumu Vomáčkové et al. (2015) za třetí nejdůležitější faktor ze šesti možných, na kterém závisí inkluzivní vzdělávání. Jednalo se též o nejčteněji zastoupenou bariéru v realizaci inkluze. Kratochvílová (2013) uvádí, že vybavenost školy přispívá k její prestiži a ukazuje na kvalitní práci managementu. Od roku 2016 lze pomůcky čerpat také ze systému podpůrných opatření.

Novelizace *Vyhlášky č. 27/2016 Sb.*, ve znění *Vyhlášky č. 248/2019 Sb.* upravila čerpání pomůcek. Rozdělila pomůcky na univerzální, které dále kategorizovala podle typu obtíží. S vyšším stupněm podpůrných opatření stoupá hodnota položek. Dále pak existuje nabídka formulovaná pro jednotlivé skupiny postižení. Otázkou však není jen prosté získání pomůcek pro žáky, ale také jejich efektivní využívání. Kratochvílová (2013) formuluje v rámci návrhu kritérií kvality požadavek dostupnosti pomůcek pro všechny žáky a jejich samostatné využívání.

Materiální zabezpečení inkluze považují za podstatné pro její úspěch i další autoři (Havel & Filová et al., 2010; Mittler, 1988). V rámci podmínky nerestriktivního prostředí (Hájková & Strnadová, 2010) by pedagogové běžných škol měli věnovat pozornost úpravám materiálů pro výuku v podobě adaptace stávajících materiálů, využívání materiálů alternativních, vytváření materiálů nových.

1.6.3.5 Prostorové podmínky

Prostorové podmínky dělí Kratochvílová (2013) na oblast fyzického přístupu do školy a ve škole a na oblast úpravy pracovního prostředí. Škola má být pokud možno bezbariérová, s dobrým orientačním systémem, který umožní dobrou orientaci dětem i dospělým. Pracovní prostředí má být pak dobře uzpůsobeno individuálním potřebám, má se zvažovat dostupnost pracovního místa, umístění lavice, osvětlení, vzdálenost mezi lavicí a učitelem, možnost využití okolního prostředí. Úpravu prostředí zmiňují i další autoři (Lazarová et al. 2015; Jesenský, 1993).

V posledních letech se také hovoří o přeplněnosti samotných škol, což se může projevat jak na úrovni prostoru přímo ve školní třídě, kde pak není možné operativně upravovat prostor pro různý typ práce či pro různé potřeby dětí, ale také na úrovni samotné školy, kdy není možné z prostorových důvodů dělit děti na skupiny či vytvářet další typy tříd (přípravná třída, třída zřízená podle §16 odst. 9). Vysoký počet žáků ve třídě považuje za komplikující faktor inkluze výzkum Michalíka et al (2018). Prostorové podmínky je potřeba také spojovat s tím, jak lze díky nim realizovat různé výukové strategie. Frontální výuka bude na prostory nejméně náročnější, avšak už při kooperativním učení se počítá s tím, že učení probíhá v malých, heterogenních skupinách (od 2 do 6 žáků), u přeplněných tříd může být problémem kooperativní vyučování z tohoto důvodu realizovat.

1.6.3.6 Podmínky na straně vedení školy a pedagogického sboru

Nad rámec kategorizace Kratochvílové (2013) doplníme ještě tuto podmínku. Výše uvedené podmínky by nemohly být ve škole uplatňovány bez vlivu vedení školy, ale také samotného pedagogického sboru. Vedení školy má být nositelem určité vize školy, ke které se ale vyjadřují i členové pedagogického sboru. Při dobré personalistické práci vedení školy vybírá mezi uchazeči takové pedagogy, u kterých je pravděpodobné, že budou souznít s vizí školy. V souladu s inkluzivními principy můžeme hovořit o tom, že důležitou podmínkou, kterou školy musí zajistit, je individualizace. Dle výzkumu Viktorina a Vítkové (2018) se pro tuto podmínku, jakožto podmínku uváděnou na prvním místě, vyslovili ředitelé škol.

Na potřebu protknout inkluzivní přístup všemi oblastmi školy (kultura, politika a praxe školy) upozorňují Booth a Ainscow (2002), ti zároveň vyslovují názor, že je vedle definování a přijímání hodnot také důležité budování komunity – tím je myšleno budovat

úzkou spoluprací a partnerský přístup s rodiči žáků, sounáležitost žáků a zaměstnanců, vzájemnou spoluprací mezi žáky, učiteli, rodiči. Podobně se k vytváření potřebnosti zajistit ve školách podpůrné klima, které vychází z přátelských vazeb mezi žáky a učiteli, vyslovuje Lazarová et al. (2015).

Klima školy je odpovědností vedení škol. Důležité jsou však faktory, které klima školy ovlivňují – umístění školy v regionu, architektura a fyzické prostředí (včetně vybavení a estetického působení okolí i školy jako takové), organizační znaky školy (počet, velikost tříd), osobnost učitele i žáka (Grecmanová, 2008). Nejvýhodnější typ klimatu školy je osobnostně orientovaný, který je příznivý pro žáky a jejich rodiče. Dobré vztahy panují také mezi žáky samotnými, mezi učiteli a žáky i mezi učiteli navzájem, pozitivní vztahy panují i mezi učiteli a vedením školy. Takovéto klima přispívá k dobré práci, výkonům i výsledkům.

1.6.3.7 Vhodné vzdělávací strategie

Používání vhodných přístupů, forem práce, strategií patří mezi stěžejní podmínky inkluzivního vzdělávání. Používání vhodných strategií je navázáno na klíčové kompetence.

Výuková/vzdělávací strategie není zcela ustálený pojem. Pro účely této práce vybírám definice Starého (2006) a Kratochvílové (2013). Obě se zaměřují na dosahování cílů. Ta první akcentuje společnou aktivitu žáka a učitele, což odpovídá principům inkluzivního vzdělávání, ve kterém se vzájemně posouvají děti/žáci i dospělí. „*Výukovou strategii chápeme jako společnou aktivitu učitele a žáků, která obsahuje jasný záměr a silný zřetel k naplnění cíle – zajistit efektivními prostředky učení žáků v co nejlepší možné míře a kvalitě*“ (Starý, 2006, s. 16). Druhá definice v sobě zhuštěně obsahuje pozitivní faktory, které přispívají k dosahování vytyčeného cíle. Podle Kratochvílové (2013, s. 113) „*Výukové strategie obecně chápeme jako promyšlený způsob vedení výuky, který učitel volí tak, aby se všemi žáky s ohledem na jejich individuální možnosti a předpoklady dosáhl v příznivém podporujícím klimatu vytyčených cílů výuky.*“

Na potřebu změny výukových strategií a hodnocení upozorňují Lazarová et al. (2015), i Hájková a Strnadová (2010), když apelují na nutnost nezůstávat pouze u frontální práce, ale využívat kooperativní učení, vrstevnickou podporu a kognitivní a metakognitivní

strategie, podporovat u žáků rozvoj sociálních dovedností a využívání informačních technologií. Originální typologii výukových strategií podporující inkluzivní vzdělávání vytvořila jako výstup svého výzkumu Ferdanová (2015). Překvapujícím zjištěním byla vazba zvolené strategie na chápání samotného pojmu inkluze.

Tabulka č. 2: Typologie výukových strategií podle Ferdanové (2015)

Výuková strategie	Naučit alespoň minimum	Rozvoj za pomoci berliček	Rozvoj za pomoci spolupráce dětí
Pojetí inkluze	Možnost každé dítě naučit alespoň základy učiva	Nutnost doby Asistenti ve výuce a bezbariérové podmínky	Různorodí žáci ve třídě
Výuková forma	Frontální výuka	Kombinace metod a forem	Skupinová práce
Cíl výuky	Předat vědomosti	Předat vědomosti Rozvoj a začlenění každého žáka	Předat vědomosti Podporovat spolupráci dětí
Hodnocení	Hodnotí se míra dosažení stanovených cílů	Zhodnocení, čeho žáci dosáhli Sebehodnocení	Důraz na sebehodnocení

1.6.4 Překážky inkluzivního vzdělávání

Překážky můžeme formulovat jako nedostatečné zajištění výše uvedených podmínek. Otázka bariér v inkluzivním vzdělávání je aktuální i pro MŠMT, které si nechalo v roce 2008 zpracovat *Analýzu individuálního přístupu pedagogů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, v rámci které byly identifikovány následující bariéry (Svoboda, 2013): relativně vysoký počet žáků ve třídě bez kompenzace skrze přítomnost dalšího pedagogického pracovníka, nedostatek speciálních pedagogů ve školách hlavního vzdělávacího proudu, omezené kompetence učitelů k výuce dětí se SVP, což se týká i omezení v rámci jejich pregraduální přípravy, nedostatek asistentů pedagoga, nedostatečné materiální či technické vybavení, eventuálně prostorové bariéry, nízká míra poradenství a podpory škol, neochota pedagogů či předsudky ve vztahu k dětem se SVP, pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti. Překážky při zajištění implementace inkluze formulují, v souladu s výše uvedeným, též ředitelé škol a přidávají k nim ještě percipovanou nedostatečnou pravomoc ředitelů a učitelů, dále pak např. bariéru na straně rodiny (Vomáčková et al., 2015), podrobněji zmíněno v kritické diskusi.

Štech (2018) kategorizuje překážky akceptace inkluze na sociálně-kulturní a psychologické. Cituje Gordona (2013), který zmiňuje antropologická tabu, které nám brání uznat, že

postižený člověk patří do společnosti ostatních, že je jako „my“, a také Pivarče (2015), který zdůrazňuje roli stereotypů především ve vztahu k žákům s mentálním postižením. Dále Štech upozorňuje na chybějící etiku odlišnosti a jinakosti a problematiku étosu standardizace, která nás vede k potřebě podřizovat se normativním standardům. Jen to, co je standardní, je hodnotné. Což je v rozporu s étosem non – standardizace, kdy i nestandardní projevy lze chápat jako hodnotu (Gordon, 2013). Štech také považuje za bariéru způsob, jakým jsou předávány poznatky, hodnoty a postoje, kdy vyučovací metody postavené na přísně uspořádaném oborovém kódu vedou u dětí s poruchami učení k povrchnímu osvojení, které je pro ně v důsledku nesrozumitelné a brání hlubšímu pochopení učiva.

Bariéry inkluzivního procesu pohledem ředitelů škol zkoumala Vomáčková et al. (2015): Nedostatečné zajištění finančních prostředků (včetně zajištění dostatku prostředků na materiální vybavenost pro práci se žáky a zajištění technických a stavebních úprav), celková nepřipravenost na systémovou realizaci inkluze, nedostatečné zázemí v odborné a kooperativní spolupráci s ŠPZ, nezájem rodičů o rozvoj svých dětí, jejich nedostatečná výbava, absence spolupráce s rodinou, nezájem žáků o poznávání, velký počet žáků ve třídě (šlo o nejčteněji zmiňovanou bariéru), personální, profesní a osobnostní nedostatečnost (druhá nejčteněji zmiňovaná bariéra), resp. kumulace postižení v jedné třídě, pokles úrovně vzdělávání, výuka na úkor nadaných, likvidace již osvědčeného, odlišná úroveň dispozic žáka, neochota učitelů přidělovat si práci. Z dnešního pohledu můžeme konstatovat, že první tři položky jsou již zcela či částečně řešeny novou legislativou, ostatní zůstávají aktuální.

Při implementaci inkluzivního vzdělávání můžeme spatřovat též potenciální rizika, které shrnuje Šuhajdová (2013), ať již jde o riziko nepřipraveného prostředí, které s sebou nese možnost polarizace vzdělávacího prostředí, jehož projevem mohou být disociální či antisociální reakce intaktních žáků (Lechta et al., 2012), riziko nevhodného přístupu učitelů (Mittler, 2000), či riziko snížení prestiže školy u veřejnosti, která na úspěch školy pohlíží prizmatem pouhého porovnávání výsledků (Šuhajdová, 2013).

Ohlédneme-li se zpět, můžeme sledovat aktivity vedoucí ke snížení bariér v oblasti inkluze, ať již z pohledu nastavení aktuální legislativy či z pohledu probíhajících projektů a programů, které v uplynulém desetiletí podporovaly inkluzivní vzdělávání.

1.7 Diskuse a závěr teoretické části

Diskuse nad podobou inkluzivního vzdělávání a nad myšlenkou inkluze jako takové probíhá v České republice již mnoho let. Není možné hovořit pouze o stavu inkluzivního vzdělávání, je nutné vidět inkluzi jako proces. Výše zmiňovaný odklon od diagnóz a důraz na vzdělávání pro všechny, kteří to potřebují, se v českém prostředí pojímal již skrze model třístupňové péče (Mertin & Kucharská, 2007). Tento koncept se však v praxi uplatňoval pouze v části škol.

Často skloňovaným tématem je míra připravenosti pro uplatňování inkluzivního vzdělávání, ať již ve smyslu akceptace inkluzivní filozofie, nebo ve smyslu praktické připravenosti na úrovni legislativy a reálných podmínek ve školách. Oproti názoru nedostatečné připravenosti zaznívá názor, že ne na vše se lze připravit a důležitá je zkušenost. I když se jedná o určité zjednodušení, můžeme registrovat skupinu optimistů, kteří jsou orientováni na výzvy, možnosti a dobrou vůli, akcentují právo dětí na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, rovnost, spravedlnost, diverzitu. Oproti tomu skeptici jsou orientováni na překážky, nepopírají rovnost a spravedlnost, ale chtějí je rozvíjet skrze speciální školství (Lazarová et al., 2015). I v mezinárodním kontextu můžeme pozorovat tyto dva přístupy, přičemž i tam je s konceptem implementace inkluze popisován zmatek, frustrace, obviňování, vyčerpání (Allan, 2008).

U nás kritické hlasy zaznívaly před spuštěním inkluzivní novely školského zákona, tak po něm. Objevovala se kritika interpretačních nejasností v legislativě, složitost systému podpůrných opatření, často je skloňována administrativní náročnost pro školy i poradenská zařízení, s rizikem redukce poradenské práce na zajištění realizace podpůrných opatření na úkor poradenské práce s klientem. Na toto riziko upozorňuje např. *Společné prohlášení odborných asociací ve školství* (EDUin, 2016). V samém začátku spuštění legislativních změn situaci neprosperely ani technické problémy s používáním formulářů doporučení a s transformací dat do změnových výkazů v rámci školních matrik. V průběhu prvního roku po zavedení nové legislativy se však objevily i pozitivní postoje podporující inkluzivní proces i přes počáteční těžkosti. Můžeme jmenovat např. *Ligu otevřených škol*, která se k inkluzivnímu vzdělávání hlásí.

Dále je nutné odlišovat, zda vymezování vůči inkluzi je spojené s vymezováním proti inkluzi jako takové, či jsou odrazem výhrad proti procesu, jakým je inkluze naplňována. To samozřejmě souvisí s individuálním pojetím definice inkluze u každého jednotlivého aktéra.

Jak už bylo uvedeno výše v textu, mnohdy tzv. zastánci a odpůrci inkluze zastávají stejné postoje, které odráží jejich výhrady především k podmínkám pro inkluzivní vzdělávání.

Aktuální postoje ředitelů škol k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu novely školského zákona a § 16 jsou předmětem praktické části práce. Postoje a zkušenosti ředitelů škol, které ale odrážejí i postoje a zkušenosti učitelů, vidíme i v rámci výše prezentovaných výzkumů v plné pestrosti. Ředitelé upozorňují na bariéry již dříve uvedené, zejména na administrativní, organizační a personální, dále pak na přeplněnost tříd, ale také percipovanou nedostatečnou pravomocí ředitelů a učitelů (Vomáčková et al., 2015). Souvislost s implementací inkluze skrze figuru ředitele školy má také skutečnost, že ředitelé v České republice mají nedostatek prostoru pro pedagogické řízení školy, což je v souladu s výzkumným šetřením (McKinsey & Co., 2010). Veřejná vystoupení některých ředitelů základních škol též podporují alespoň zčásti pozitivní vnímání inkluze.

Téma inkluze je emočně velmi syceno, v mediálním prostoru se nešetří hodnotícími přívlastky, ať už pozitivními, či negativními. Lze konstatovat, že se inkluze stala jedním z nejskloňovanějších výrazů vztahujících se k oblasti školství. Při rychlé analýze výskytu krátkých hodnotících spojení zaznamenaných při zadání slova inkluze do internetových vyhledavačů¹⁰ se objevují spojení negativní, pozitivní, i ty, které se snaží o určitou vyváženost či snahu o konstruktivní pohled. Příklady negativních hodnocení: *inkluze je špatná, vnucená, neodborná, mrazivá, zkušená kantorka strhala inkluzi, inkluze jako průšvih, inkluze před zhroucením, děti jako oběti experimentu inkluze*. Příklad s konstatováním a následnou otázkou na další řešení: *Inkluze je drahá, co bude dál? Větší administrativa, na peníze se čeká*. Existují také, v daleko menší četnosti, též hodnotící spojení pozitivní: *inkluze jako šance, obohacování, inkluze jako společná cesta, přirozená věc, fungující inkluze – příklady dobré praxe*.

Objevují se též zjednodušené hodnotící soudy na adresu asistentů pedagoga, které dopředu označují asistenty pedagoga jako nekompetentní. Jakkoliv je v pořádku diskutovat o smyslu, roli a zvyšování odborných kompetencí asistentů, včetně uvědomění si limitů jejich role, je méně zastoupeno zveřejňování příkladů dobré praxe, které podporují užitečnost, a tudíž oprávněnost existence této profese ve školách. Uvidíme, je na roli těchto pracovníků budou nahlížet naši respondenti.

¹⁰ Realizováno v září 2017.

Názor na to, co je oprávněná a co neoprávněná kritika inkluzivního vzdělávání, se bude lišit napříč odbornou i laickou veřejností. Postoj MŠMT (Štech, 2017) uvádí jako reakci proti zcela kritickým hlasům, že inkluze není direktivně plošná, jen nastavuje větší možnost volby pro vybrané jedince, není ani okamžitá, ale jedná se o proces, který se vzhledem k rozsáhlosti změn v legislativě bude konsolidovat několik let, popírá též ideologický tlak Bruselu a nevládních organizací, jejichž vliv je od září 2015 minimální. Zástupci ministerstva školství a jím přímo řízených organizací jako oprávněné stížnosti v rámci inkluzivního procesu vnímají poddimenzovanost školských poradenských zařízení, je zde pojmenováno, že potřeba vše měřit a vykazovat s sebou nese kromě šance na přehlednost, pořádek a rozdělení kompetencí také riziko zahlcení byrokracií.

Školská poradenská zařízení se též musí vyrovnávat s kumulovaným deficitem kvalitních diagnostických nástrojů, dále je konstatováno, že kvalita vzdělávání v inkluzi je velmi nevyrovnaná a trpí často rozpornými informacemi, svoji roli sehrává i menší ochota škol a učitelů se v této oblasti vzdělávat. Jako neoprávněné stížnosti jsou formulovány stížnosti na nepřipravenost škol pro inkluzivní vzdělávání, argumentem je tu předpoklad, že budou-li mít učitelé servis školských poradenských zařízení, jsou schopni se vzdělat poměrně rychle.

Vzhledem k nárůstu finančních prostředků určených na inkluzi se odborné, ale i laické diskuse čím dál tím více zabývají účelností, resp. rizikem nadužívání finančních prostředků na inkluzi. Týká se to jak čerpání pomůcek, tak využívání podpůrného opatření asistentů pedagoga, jejichž počet vzrostl o 3000. Pracovníci i rodiče se svým způsobem naučili využívat možnosti nové legislativy, na poradenská zařízení tak může stoupat tlak na přidělování podpůrných opatření v rámci normované finanční náročnosti. Dále se předmětem diskusí stává mechanismus, jakým je posuzována potřeba přidělení asistenta pedagoga a zaznívají kritické hlasy, aby nebyl asistent pedagoga jako podpůrné opatření připisován mechanicky, při prvním pocíťovaném nekomfortu ze strany učitele či na základě tlaku rodičů. Nebo má být asistent pedagoga běžným standardem v každé třídě?

Bylo doporučováno, aby školská poradenská zařízení zvláště ve sporných případech provedla případné šetření přímo ve škole (MŠMT, 2015), případně investovala do metodické podpory učitelů, aby se posílily jejich kompetence pedagogický proces lépe zvládnout. To ale na druhou stranu naráží na výše zmiňovanou přetíženost poradenských zařízení a jako reálná se může jevit i obava o reálné kompetenci pracovníků školských poradenských zařízení při poskytování metodického vedení, které se mnohdy netýká jen postupů

individualizace ve vyučování a využívání specifických metod práce, ale také řízení pedagogického procesu celé třídy, se kterým nemusí mít pracovník školského poradenského zařízení zkušenost. Uvažuje se tedy, že tým pracovníků ŠPZ by byl do budoucna posílen o zkušené učitele – didaktiky, kteří budou lépe rozumět jednak didaktice určitého předmětu, jednak právě řízení pedagogického procesu v rámci celé třídy.

2 Metodologie výzkumu

2.1 Reflexe vlastní subjektivity

Validita získaných poznatků je přímo úměrná schopnosti, jakou výzkumník rozumí a vysvětluje si vlastní podíl na celém výzkumném procesu (Miovský, 2006). Osobnost výzkumníka působí v kladné dimenzi jako zdroj, v záporné dimenzi se může stát limitujícím faktorem výzkumu. Vypořádání se s vlastní subjektivitou doporučuje více autorů, budu jmenovat Čálka (1995), který výstižně formuluje, že je nezbytné popsat skrze sebereflexi předpojaté názory, neboť není možné do prostoru školy vstoupit s neutrálním očekáváním. Budu tedy krátce reflektovat svoje zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Moji zkušenost lze popsat ze dvou úhlů pohledu neboli z pohledu dvou rolí. Jednak z pozice školního speciálního pedagoga, jednak z pozice matky, která vychovává tři děti, z toho dvě jsou žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nyní již dospělý syn byl pro své zdravotní postižení zařazen do 4. stupně podpůrných opatření a i přes závažné obtíže, které mu často nedovolovaly plnit standardním způsobem školní docházku, navštěvoval běžnou základní školu a poté gymnázium. Pomocí podpůrných opatření a odborného a lidského přístupu všech pedagogů školy úspěšně absolvoval, nyní je studentem Matematicko-fyzikální fakulty UK.

Dcera vykazuje mírné obtíže na základě poruch učení a je zařazena do 2. stupně podpůrných opatření. I tam je podpora dobře nastavena. Rizikem by tedy mohlo být, že tuto pozitivní zkušenost se vzděláváním vlastních dětí – žáků se SVP mohu generalizovat a zaujímat proinkluzivní postoj bez výhrad. Tato osobní zkušenost je vyvážena pohledem z druhé strany. Jako školní speciální pedagog reflektuji i různá úskalí na cestě k realizaci inkluzivního vzdělávání.

Na základě vlastní profesní zkušenosti si tvořím soustavu možností, ale zároveň i limitů inkluzivního vzdělávání, téma ve mně rezonuje i více emočně. Riziková by mohla být tendence podsouvat respondentům své vnímání, názory, postoje. Prevencí je dobrá formulace otázek, určitá ukázněnost v používání neverbálních gest (v případě kvalitativního výzkumu), ale také setkávání s dalšími aktéry – učiteli, řediteli, speciálními pedagogy, psychology z různých škol, k čemuž mám dobrou příležitost v rámci druhého úvazku v pedagogicko-psychologické poradně. Tím dochází k obohacení o pohledy těchto kolegů. Omezení subjektivity se také dělo skrze konzultace se školitelkou a dalšími odborníky, kteří

poskytovali cenné zpětné vazby na strukturu rozhovorů, podobu dotazníku i výzkumné otázky.

2.2 Výzkumný plán

Výzkumný plán dobře vystihuje *Maxwelův model* (2005), který do svého středu staví definování otázek, které se interaktivně vztahují k cílům, teoretickému rámci (soustavě pojmů vztažené k cíli výzkumu). Výzkumné otázky se tak váží k vytyčenému cíli, zároveň vycházejí z dosavadních poznatků o tématu. Tím je v našem případě teoretizace pojmů inkluzivního vzdělávání a postojů, ale také znalost legislativy, která nastavuje pravidla pro implementaci inkluzivního vzdělávání v praxi. Používané metody pak musí být v korespondenci s výzkumnými otázkami, to vše pak zajišťuje validitu výzkumu.

2.2.1 Stanovení cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zmapování pohledu vedení škol a školních speciálních pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Předpokládám, že typy cílů dle Maxwela (2005) budou naplněny, tedy že výzkum splní cíle intelektuální, a tudíž povede k rozšíření poznání, dál je sledován cíl praktický a nakonec individuální. Intelektuální neboli odborný cíl sleduje prozkoumání fenoménu inkluzivního vzdělávání z pohledu dvou typů aktérů – ředitelů škol a školních speciálních pedagogů. Za cíl praktický považuji seznámit odbornou pedagogickou veřejnost, ale i příslušné instituce se zjištěným stavem, přičemž pro ředitele škol a školní speciální pedagogy může jít o možnost porovnat výsledky výzkumu se svojí zkušeností, nechat se inspirovat daty pro přemýšlení nad svými možnostmi a postoji. U institucí, které se podílejí na tvorbě příslušné legislativy, pak mohou výstupy přispět k dalším úvahám nad případnými legislativními změnami. Individuálním cílem je pak zjištění většího množství informací o fenoménu, který je v České republice již mnoho let skloňován, ale teprve po roce 2016 výrazněji legislativně uchopen. Motivace ke zjištění individuálního cíle jsou jednak profesní, jednak osobní/rodinné.

2.2.2 Design výzkumu

Byl zvolen kvalitativně-kvantitativní design výzkumu. Kvalitativní část sloužila k vydefinování kategorií, které byly následně ověřovány v kvantitativní části. Triangulace

byla zajištěna přes volbu tří výzkumných metod: realizací polostrukturovaných rozhovorů, ohniskových skupin (focus group) a strukturovaného dotazníku pro kvantitativní část.

2.2.3 Formulace výzkumného problému a výzkumných otázek

Jako výzkumný problém stanovuji zjištění pohledu školních speciálních pedagogů a ředitelů škol na problematiku inkluzivního vzdělávání z perspektivy jejich vnímané reality ve školách i směrem k nastavenému legislativnímu systému. Hlavní výzkumná otázka tedy zní:

Jaké jsou postoje školních speciálních pedagogů a vedení škol k inkluzivnímu vzdělávání?

Postoje respondentů může ovlivňovat celá řada faktorů, jako jsou např. osobnost, média, osobní zkušenosti apod., a každá takováto oblast by mohla analyzována v samostatném výzkumu. Rozhodla jsem se proto zúžit zkoumané pole na oblast podmínek žité reality respondentů ve školách a podmínek, které jsou nastaveny příslušnou legislativou v oblasti inkluzivního vzdělávání. Ta navíc prochází od roku 2016 průběžnými změnami, reflektovat tyto změny je též významné z hlediska vývoje postojů respondentů.

Hlavní výzkumná otázka je rozvedena do otázek dalších:

Pro kvalitativní část jsou to následující otázky:

1. Jak vnímají respondenti kritéria kvality současné školy?
2. Jak hodnotí podmínky vzdělávání nastavené legislativou a podmínky z pohledu aktérů v jejich škole?
3. Jak si ředitelé škol a školní speciální pedagogové sami inkluzivní vzdělávání definují?
4. Jaké konkrétní změny navrhuji pro úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi?

Přičemž otázky 2 - 4 byly dále ověřovány i kvantitativně. Některé položky získané v rámci kvalitativního výzkumu byly použity při konstrukci dotazníku v kvantitativní části. Záběr jednotlivých dílčích otázek v dotazníku byl však nastaven záměrně široce, aby bylo možné vysledovat i další proměnné a jejich případné vlivy na postoj k inkluzivnímu vzdělávání.

3 Kvalitativní část

V rámci kvalitativní části práce byly zjišťovány postoje školních speciálních pedagogů a ředitelů či jejich zástupců (u obou profesí se jednalo o pracovníky základních škol) skrze polostrukturované rozhovory a také skrze ohniskové skupiny (focus group). Pro rozhovory byla připravena orientační struktura v podobě okruhů, kladení otázek postupovalo od obecnějších témat, aby byl ponechán prostor pro volné vyjádření respondentů. Sběr dat probíhal v období od ledna do června 2018, ohniskové skupiny byly realizovány v lednu 2019 a v březnu 2019, s delším časovým odstupem. Načasování výzkumu bylo záměrně zvoleno takto, aby již respondenti měli konkrétní zkušenost s inkluzivními změnami platnými po 1. 9. 2016.

3.1 Metody získání dat

Byly kombinovány 2 metody získávání dat – polostrukturovaný rozhovor a focus group. Metoda polostrukturovaného rozhovoru umožnila pracovat s předem připravenými tematickými okruhy, přičemž respondent měl volnost ve způsobu a formě odpovědí, aktivita respondenta je tak vyšší než např. u strukturovaného rozhovoru (Ferjenčík, 2010). Metoda také umožňuje určitý odklon od tématu, předpokládá tedy hlubší odborné znalosti tazatele v dané problematice (Cohen & Crabtree, 2006). Polostrukturovaný rozhovor byl nahráván na diktafon, následně pak přepisovaný.

Získaná data byla doplněna o data z focus group (ohniskových skupin). Tato metoda umožňuje skupinovou diskusi nad daným tématem, je efektivní tam, kde je významný skupinový fenomén, který představuje stimuly, bariéry či další determinanty, které vyplývají z příslušnosti respondentů k určité profesní skupině a ovlivňují tak chování a jednání těchto respondentů (Patton, 2014). U obou metod byl kladen důraz na vytvoření atmosféry důvěry a bezpečí, včetně sdělení pravidel výzkumu, aby prezentované postoje respondentů odpovídaly co nejvíce jejich postojům vnitřním.

3.2 Výběr a charakteristika výzkumného vzorku

Glaser a Strauss (1967) popsali metodu záměrného výběru (theoretical sampling) a metodu sněhové koule (snowball sampling), obě metody jsem pro získání kombinovala. První ředitele škol či speciální pedagogy jsem oslovila na základě předchozí zkušenosti, která

odrážela jejich ochotu a vstřícnost věnovat mi čas. To lze označit za důležité kritérium, bez kterého by nebylo možné rozhovory realizovat. Další respondenty jsem získala skrze doporučení původních respondentů s dodržáním těchto základních kritérií: muselo se jednat o ředitele škol či jejich zástupce nebo školní speciální pedagogy, na obou pozicích byla požadována alespoň tříletá praxe, aby byla garantována určitá zakotvenost na dané pozici, které umožní lepší vhled do situace ve škole. Respondentům bylo sděleno, že tématem rozhovorů je inkluzivní vzdělávání, nebyly však nijak předem zjišťovány jejich základní postoje k tomuto tématu. Samotné školy byly vybírány s ohledem na co největší pestrost z hlediska velikosti sídla školy a školy jako takové: ve vzorku tak byla zastoupena malotřídní škola v malé obci, školy na malém městě, školy v okresním městě i ve velkoměstě. Přehled konkrétních respondentů, včetně jejich přidělených kódů, a jejich škol uvádím níže v tabulce. Kódy s počátečním písmenem S značí profesi školního speciálního pedagoga, kódy s počátečním písmenem R značí profesi ředitele školy.

Tabulka č. 3 – Charakteristiky škol u respondentů školních speciálních pedagogů (S) a ředitelů (R), kteří se zúčastnili polostrukturovaných rozhovorů

kód	velikost sídla	počet obyvatel (zaokrouhleno na 1000)	počet žáků ve škole
S1	městská část velkoměsta – činžovní čtvrť	60 000	500
S2	okresní město	30 000	500
S3	městská část velkoměsta - sídliště	60 000	1000
S4	maloměsto	6 000	350
S5	centrum velkoměsta	30 000	300
S6	velkoměsto - menší sídliště	15 000	550
S7	městys	2 000	200
R1	malá obec	1 000	50
R2	město	15 000	600
R3	maloměsto	6 000	600
R4	maloměsto	3 000	400
R5	městská část velkoměsta - sídliště	60 000	1000
R6	městys	2 000	250
R7	okresní město	30 000	500

Aktivity v rámci focus group se zúčastnilo 8 speciálních pedagogů – 1 muž a 7 žen s délkou praxe v profesi od 5 do 15 let, jednalo se o školní specialisty ze Středočeského kraje, aktuálně sdružené pod projektem *Implementace krajského akčního plánu Středočeského kraje, který realizuje Pedagogicko-psychologická poradna Středočeského kraje*. Pro skupinový rozhovor byly vybrány tematické oblasti, které jsou více méně totožné s oblastmi polostrukturovaného rozhovoru, jen ve skupině je možno zajistit větší dynamiku. Focus group se konala v lednu 2019. Kódy jsou značeny jako F1 – F8. Ve skupině ředitelů škol bylo zastoupeno 5 respondentů z pražských škol – 3 muži a 2 ženy. Tato focus group se konala v březnu 2019. Všichni respondenti měli praxi v rozmezí 3 až 20 let. Kódy jsou značeny G1 – G5.

Tabulka č. 4: Charakteristiky škol u respondentů školních speciálních pedagogů (F) a ředitelů (G), kteří se zúčastnili focus group

kód	velikost sídla	počet obyvatel – zaokrouhleno na 1000	počet žáků ve škole - zaokrouhleno na 50
F1	okresní město	30 000	700
F2	maloměsto	4 000	450
F3	malá obec	500	150
F4	město	30 000	650
F5	maloměsto	2 500	250
F6	okresní město	17 000	500
F7	městys	780	200
F8	město	10 000	600
G1	velkoměsto – městská část v centru	30 000	650
G2	velkoměsto – okrajová část	20 000	500
G3	maloměsto	4 000	550
G4	město	15 000	600
G5	maloměsto	8 000	350

S respondenty byla také probrána etická stránka výzkumu, byla jim garantována anonymita, aby bylo zajištěno bezpečí pro svobodné vyjádření jejich názorů, pro rozhovory byl vybrán čas a prostor dle přání respondentů.

3.3 Metody analýzy dat

Byly užity standardní metody analýzy dat – otevřené kódování a následná kategorizace. Byla využita metodologie vytváření trsů, kdy dochází k seskupení a konceptualizaci výroků do skupin na základě vzájemného překryvu resp. podobnosti mezi identifikovanými jednotkami. Tím vzniknou obecnější, induktivně zformované kategorie (Miovský, 2006). Budou zachycovány vzorce, použita metoda kontrastů a srovnávání. Analýza proběhla pomocí barvení textu, hledání klíčových slov, kódování. Kategorizace umožnila redukci proměnných, které byly následně ověřovány v kvantitativní části výzkumu.

3.4 Analýza a interpretace dat

Analýza byla realizována nejprve samostatně, vždy v každé ze čtyř skupin. Tedy nejprve byla provedena analýza polostrukturovaných rozhovorů se speciálními pedagogy, pak s řediteli škol, následně pak byla analyzována ohnisková skupina speciálních pedagogů a nakonec i ředitelů škol. Poté byla provedena komparace všech čtyř skupin s následnou diskusí nad kvalitativně získanými daty.

3.5 Polostrukturované rozhovory – průběh

Úvodní otázky byly pokládány více obecně a méně formálně, aby byly „prolomeny ledy“ a zajištěna příjemná atmosféra pro rozhovor („Jak se Vám tady pracuje/řediteluje u Vás ve škole? Jak se tady vlastně máte?). Také otázka na inkluzivní vzdělávání byla položena velmi obecně (Co Vy a inkluzivní vzdělávání? Co Vaše škola a inkluzivní vzdělávání?), aby byl zajištěn prostor pro volné vyjádření respondentů. Další otázka byla již cílenější a zaměřovala se na popis charakteristik, které respondenti považují za vystihující pro pojem „dostatečně dobrá škola“. Pozornost byla věnována tomu, jak si sami inkluzivní vzdělávání definují, ale také co u nich tento pojem vyvolává. Život ve škole je tvořen jednotlivými aktéry – žáky (rodiči), učiteli a ovlivňován institucemi a systémovým nastavením vzdělávání, které je legislativně ukotveno. Při rozhovorech nebylo většinou nutné se doptávat na konkrétní aktéry, respondenti o nich začali mluvit spontánně. Postupně se vynořovaly kategorie, které bylo možné dále zpracovávat, např. pohled na další profese ve škole, na rodiče, kteří sice ve škole fyzicky nejsou, ale jsou v celém procesu velmi důležití.

Dále se respondenti věnovali popisování výhod, nevýhod a limitů inkluzivního vzdělávání, přijetí myšlenek inkluzivního vzdělávání pedagogickým sborem. Respondenti byli dotazováni na to, co je ještě dále ovlivňuje při přemýšlení nad inkluzivním vzděláváním, z čehož byly odvozeny kategorie vlivu společenské diskuse a informační zdroje. Je také důležité podotknout, že v souvislosti s předpokladem, že inkluzivní vzdělávání není stavem, ale procesem, byli respondenti doptáváni na dopady legislativních změn v oblasti inkluzivního vzdělávání, které nastartovala novela Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon), *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších* a nově ustanovená *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Pro účely této práce a zkrácení formulace všech těchto legislativních dokumentů budu odkazovat na termín *inkluzivní novela*. Lze však konstatovat, že mnohdy nebylo nutné se na výše uvedené ptát, respondenti mluvili o tom, jak vnímají současnou situaci ve škole ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání i vzhledem k platnosti nové legislativy sami. Byli pak případně doptáváni na systémové změny, které by zavedli, kdyby měli tu možnost.

V rámci připravené struktury se rozhovory dotkly i toho, jak si sami pro sebe respondenti definují inkluzivní vzdělávání a co u nich tento pojem vyvolává. Nešlo tedy o dotazování se na přesné definice pojmu, tak jak jsou uváděny v odborné literatuře, ale naopak o vlastní formulované teze a pocity.

Vzhledem k velkému množství vytěžených dat ve všech čtyřech skupinách (Speciální pedagogové – individuální rozhovory a focus group; ředitelé škol – individuální rozhovory a focus group), odkazuji na podrobné výstupy v publikaci (Mrázková, 2020).

3.6 Komparace výstupů - speciální pedagogové a vedení škol

V této kapitole provedu komparaci výstupů všech metod v rámci kvalitativního výzkumu. Tedy budu porovnávat a syntetizovat výstupy z polostrukturovaných rozhovorů se speciálními pedagogy (S) a vedením škol (R) a dále pak výstupy z focus group speciálních pedagogů (F) a vedení škol (G).

Prvním zkoumaným tématem bylo, co si respondenti představují pod pojmem *dostatečně dobrá škola*. Proberme si nejprve významové shody jednotlivých skupin. Ve všech skupinách se objevila kategorie, kterou lze souhrnně nazvat pozitivní klima neboli dobrá atmosféra ve škole. V jednotlivých skupinách pak zaznívaly konkrétnější popisy v podobě dobré atmosféry v pedagogickém sboru, pozitivní klima se odráží v prožívání učitelů i žáků, kteří chodí do školy rádi. Byly popsány preventivní aktivity, které přispívají k dobrému klimatu školy. Napříč skupinami se respondenti shodli, že důležitým znakem kvalitní školy je dobrá komunikace uvnitř školy i směrem ven, speciální pedagogové obou skupin navíc vyzdvihovali otevřenost v komunikaci směrem k rodičům (především), ovšem v kombinaci držení si určitých mantinelů tak, aby si škola zachovala svoji vnitřní konzistenci a odborný postoj a nepodléhala tlakům některých rodičů.

Vedení škol v obou skupinách a skupina speciálních pedagogů, se kterými byly vedeny polostrukturované rozhovory, také za znak kvality školy považuje existenci, sdílení a jasnou deklaraci vize školy. Zpřesnění této kategorie můžeme vidět ve výroku respondentky, speciální pedagožky, když o škole s vizí referuje jako o *škole, která má jasně nastavená pravidla komunikace pro fungování ve škole i vůči okolí, tedy rodičům. Zároveň je otevřená komunikaci a změnám, ví, co jsou priority ve vzdělávání a jakým způsobem je chce dětem předat, ví, jak chce hodnotit (S5)*. Dobrá škola je také popisována jako ta, jejíž žáci vykazují dobré výkony ve vzdělávání, ty umožňuje profesní zdatnost pedagogů, kam patří také i osobnostní kvality (S) a kvalifikovanost pedagogů (S), upozorňováno je však na to, že musí jít o vybudování harmonie mezi výkonem a rozvojem sociálních dovedností, resp. že dobrá atmosféra ve škole je předpokladem dobrých výkonů ve škole (S). Dále pak je uváděno, že kvalita školy spočívá i v její schopnosti pracovat se žáky se SVP (F).

Kritérium počtu žáků přijatých žáků na střední školy je vnímáno jako znak kvality školy rozporuplně, v jedné skupině zaznívá názor, že to není kritérium pro kvalitu školy (S4), naopak ve skupině speciálních pedagogů z focus group se toto kritérium objevuje. Jeden z ředitelů nemluví o přijatých žácích na střední školy, ale naopak o absolventech. To, že se absolvent školy uplatní na trhu práce a v životě, je pojmenovaným kritériem tohoto respondenta (R4).

Důležitým znakem kvality školy je kompetentní a podporující vedení školy. Všechny skupiny vyzdvihují schopnost ředitele školy pečovat o svůj sbor ve smyslu jeho podpory, někdy i ochrany před vnějšími tlaky, ředitel chce po svých zaměstnancích výkony, ale

zároveň je nepřetěžuje. Oceňována je také schopnost ředitele řešit problémy směrem ven ze školy, ale také uvnitř školy. Vedení nastavuje jasná pravidla fungování, dobře komunikuje směrem ke sboru, jasně rozděluje kompetence. Další specifikace této kategorie rozvádí nejvíce skupina školních speciálních pedagogů v rámci polostrukturovaných rozhovorů (S), když mluví o potřebě stabilního vedení, podpory vzdělávání zaměstnanců, schopnosti vedení školy zajistit dobrou prezentaci školy, ale též zajistit finanční prostředky, k čemuž se připojují též i ředitelé (R). Ti navíc za svoji vlastní kvalitu popisují schopnost vhodného výběru pedagogů pro svoji školu. Dobrá škola také respektuje prostředí, ve kterém se nachází, a naplňuje základní kritérium inkluзивity, tedy, že je školou pro (téměř) všechny žáky ze spádové oblasti (R), používá rozmanité přístupy a metody (G) a je otevřená změnám (S).

V uchopení pojmu *inkluzivní vzdělávání* panovala jednotnota v tom smyslu, že vždy alespoň některý z respondentů ve všech skupinách definoval, že inkluzivní vzdělávání se týká všech žáků, navíc speciální pedagogové z obou skupin rozšířili definici i na širší společenství školy – tedy na rodiče a učitele. Z obou skupin focus group zároveň zaznívá, že inkluzivní vzdělávání je jakýmsi ideálem, který má určité limity, a školy v jeho naplňování nemusí na vše stačit. Ředitelům pojem také více rezonuje se začleňováním žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Ale i mezi speciálními pedagogy (S) je zastoupena jedna definice, která vidí v inkluzivním vzdělávání určitou šanci pro žáky, kteří by se jinak vzdělávali v sektoru speciálního školství. Zatímco většina definic souvisí s pojmenováním toho, pro koho je inkluzivní vzdělávání určeno, koho se tedy týká, je zastoupena i definice, která vnímá inkluzivní vzdělávání jako proces. Někteří respondenti (S, F) vlastně paradoxně nepotřebují s definicí inkluze pracovat, nepotřebují rozdělovat žáky na ty se SVP a bez nich a jak dodává jeden z respondentů, až *nebudeme potřebovat rozlišovat na jedince se SVP a bez nich, budeme teprve opravdu inkluzivní (F5)*.

Pojem *inkluzivního vzdělávání* vzbuzuje také určité asociace, různě emočně zabarvené, přičemž těch pozitivních asociací je zastoupeno poměrně málo, a to ve všech skupinách. Pozitivní asociace se objevují jako popisované šance a nové možnosti (F6), jako dobrá myšlenka bez vazby na realizaci (G5) a jako přesvědčení o zvládnutelnosti, a tudíž realizovatelnosti inkluzivního vzdělávání (G1). Tím výčet pozitivních asociací končí. Další asociace by se daly zahrnout pod kategorii nezajištěných nebo málo zajištěných podmínek inkluzivního vzdělávání, ať se to již týká personálních limitů v podobě nedostatku

pracovníků, kteří se podílí na podpoře (speciální pedagogové, psychologové, asistenti pedagoga) nebo nedostatku v podobě odborných kompetencí pedagogických pracovníků obecně (učitelů i studentů pedagogických fakult). V této kategorii byly zastoupeny výroky všech čtyř skupin respondentů.

Obě skupiny ředitelů asociovaly oblast výroků, které můžeme shrnout pod kategorií neefektivita (malá pružnost) systému, kdy formálnost vítězí nad účelnou pomocí žákům a proces zajištění poskytování podpůrných opatření je příliš zdoluhavý, navíc komplikovaný administrativou, která je respondenty pocíťována jako příliš často se měnící, nevhodně nastavená, chaotická, příliš zatěžující, umožňující příliš mnoho výkladů (F, G) či jen je jednoduše zastoupena v příliš velké míře (S).

Negativní asociace vyvolávají také situace, kdy pod rouškou inkluze probíhá proces, který je v zásadě protiinkluzivní (*S4: špatná inkluze je to, když si dítě o fyzice kreslí s asistentem sněhuláky*). Negativní asociaci vyvolává i způsob medializace inkluzivního vzdělávání zejména v době kolem vstupu inkluzivní novely v platnost či různé komplikující momenty, které jsou patrné přímo ve školách – výkonová společnost, známkování, obtíž vysvětlit žákům odlišné přístupy k žákům. Výše uvedené negativní asociace byly zaznamenány ve skupině školních speciálních pedagogů – focus group (F). Ve skupině ředitelů – focus group ještě můžeme zaznamenat negativní asociaci v podobě pocíťované demotivace pedagogů, včetně těch speciálních, což příslušný ředitel bere jako varovné, protože předpokládá, že mezi speciálními pedagogy v běžných školách budou zejména ti, kteří jsou inkluzivnímu vzdělávání pozitivně nakloněni. Stejně tak ve stejné skupině je negativní asociace spojována s nedostatkem podpory z oficiálních míst, jmenovitě MŠMT.

Dále můžeme registrovat výroky smíšené, které kombinují jak pozitivní, tak negativní hodnocení. Speciální pedagogové v obou skupinách mluví na jedné straně o inkluzivním vzdělávání jako o dobré myšlence, na druhé straně poukazují na vážnou realizaci (*S6: vnímám ji hrozně pozitivně, ale udělalo se to špatně*), ambivalence se týká i realizace samotné, která je zčásti oceňována a zčásti kritizována (S5). Pozitivní výrok „příležitost“ je vyvážen poukazováním na riziko dogmatismu v nahlížení na problematiku inkluzivního vzdělávání (S2).

U skupiny ředitelů, se kterými byly realizovány rozhovory, zaznamenáváme ambivalenci na základě časového průběhu – tedy na počátku inkluzivních změn byly asociace negativní, lze ale zaznamenat pozitivní vývoj (*strašák versus pomoc, R5*), i zde je zaznamenán výrok typu

„myšlenka dobrá, ale“, kdy komplikujícím faktorem je zde pro ředitele rostoucí kompetence rodičů, která je vnímána jako ohrožující (*R6: je to zbraň v rukou rodičů, kteří jsou již ozbrojeni*). Výčet můžeme zakončit asociacemi v zásadě neutrálními, jak jsou proces, vývoj, cesta (F8).

Přijetí inkluze pedagogickým sborem je kategorie, která se vynořila z rozhovorů s řediteli škol, pro které je míra přijetí inkluzivních postojů pedagogickým sborem důležitá i pro další vedení těchto pracovníků. Pohledem ředitelů osciluje na celém spektru od přijetí po nepřijetí – od toho, že jsou pedagogové nastaveni pro vzdělávání všech žáků (R1), přes rozpor mezi myšlenkou a realizovatelností (R4), někdy ředitel musí nastavovat mantinely ve smyslu, že nesouhlas je jedna věc, ale dodržování legislativního rámce je věc druhá (R3). Vlastní míra přijetí inkluzivních principů pak odráží přístup k žákům i rodičům.

Hodnocení dopadů legislativních změn, které se udály po vstupu inkluzivní novely v platnost v září 2016, bylo další důležitou kategorií. Za pozitiva dopadů legislativních změn napříč skupinami můžeme pokládat lepší spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, resp. nezmínila ji pouze skupina speciálních pedagogů – focus group. Ve skupině ředitelů a též ve skupině speciálních pedagogů, kteří absolvovali polostrukturované rozhovory, byla shodně zaznamenána pozitivně vnímaná kategorie garantovaných financí, přičemž speciální pedagogové ještě doplnili adekvátní výši finančních prostředků na pedagogickou intervenci a předmět speciálně-pedagogické péče.

Za pozitivum dopadů legislativních změn je ve dvou skupinách (S, G) brán aktivnější přístup učitelů k žákům se SVP, což doplnili speciální pedagogové popisem intenzivnější spolupráce mezi speciálním pedagogem a učitelem. Obohacení pro ostatní žáky (G) či pro všechny žáky (R, F) je jako pozitivum též zastoupeno. Pozitivně jsou také vnímány kompetence školy v rámci 1. stupně podpůrných opatření (R), které jsou nově nastavenou legislativou jednoznačněji deklarované, spolu s tím i používání plánu pedagogické podpory, jakožto nástroj pomoci žákovi. Můžeme také vnímat větší provázanost spolupráce s rodinou (pocitované zlepšování služeb školy směrem k rodině, ať již tím, že poskytované služby přímo ve škole šetří rodičům čas, či jsou služby kvalitnější v důsledku stále zlepšujících se znalostí a dovedností pedagogů a vzájemné komunikace mezi rodinou a školou (R, S, F). Jednorázově jsou jmenována tato další pozitiva: podpora rovných příležitostí, větší rozmanitost a pestrost žáků a jejich přirozenější výuka, zvýšená tolerance k handicapu.

Jednoznačnou nevýhodou dopadů legislativních změn po roce 2016, kterou pocíťovaly všechny dotazované skupiny, je nárůst administrativy, důsledkem je pak menší prostor pro přímou práci se žáky, což pocíťují zejména speciální pedagogové. Poměrně čteně (tři skupiny ze čtyř) je zastoupena také nepružnost systému, doplněná o výtku často se měnící či nevyhovující legislativy. Vlivem toho dochází ve školách k obavám z toho, že nevykonávají záležitosti kolem inkluzivního vzdělávání procesně správně, což v důsledku vede i k obavám z případné kontroly. Nedostatečná podpora škol a učitelů je konkretizována v podobě chybějících kurzů změřených na specifika práce s určitým problémem či diagnózou a na metody práce s diverzitou ve třídách, ale také v chybějících praktických materiálech. Vyjádření podpory chybí i ze strany MŠMT (R, S).

Dále se dle respondentů nepočítá s personálními limity, tedy nedostatkem asistentů, psychologů a speciálních pedagogů. Jakkoliv je výše v textu v oblasti výhod zmiňováno garantované financování podpůrných opatření, v rámci negativ je jmenováno nesystémové financování služeb školních psychologů a speciálních pedagogů, což takto hodnotí ředitelé z obou skupin.

Další nevýhody jsou popisovány ve vztahu ke školským poradenským zařízením. Ta mohou pod tlakem velkého množství klientů vytvářet unifikovaná doporučení, informace z nich pak nejsou pro školy přínosem. Respondenti (R, S) také upozorňují, že rodiče mohou důvěřovat doporučením ze strany ŠPZ více než doporučením školy, což může být důsledkem předchozí praxe obracet se na poradenské zařízení jako na jediného partnera v řešení speciálních vzdělávacích potřeb, ale také důsledkem zneužívání Doporučení ŠPZ k vyvolání neadekvátního tlaku na školu. Z hlediska organizace podpory se příliš nepočítá s mnohdy vysokým počtem žáků se SVP ve třídách, ředitelé nemají prostor či finanční prostředky na dělení žáků do skupin.

Několik respondentů také upozorňovalo, že systém dostatečně neřeší problematiku žáků s chronickým onemocněním. Další nevýhody jsou spojovány s inkluzí žáků s rušivým chováním, které mohou jejich spolužáci prožívat negativně. Zároveň má škola malé kompetence v tom, jak s rušivým chováním žáků zacházet, může také prožívat možnosti rodičů jako vyšší oproti kompetencím školy.

Další prožívaná negativa uvádím jen již jako prostý výčet, protože jsou zastoupena jednotlivě a nelze je již spojit do větších celků: nedostatek financí na odměnu práce učitelů, kteří pracují se žáky v 1. a 2. stupni podpory a nečerpají na podporu normovanou finanční

náročnost, nedostatek praktických postupů pro práci se žáky se SVP, nedostatek standardizovaných speciálně-pedagogických testů, riziko, že požadované kompetence učitelů jsou již nad rámec jejich standardní pedagogické výbavy. Poslední jmenovanou položkou je prožívaná nízká prestiž učitelského povolání, nicméně toto zřejmě nemůžeme označit jako okolnost související s příslušnou legislativní změnou.

Tabulka č. 5 Přínosy a slabiny – dopad legislativních změn po 1. 9. 2016, zaznamenány jsou položky s nejvyšší četností

Přínosy legislativních změn po 1. 9. 2019 – nejvyšší četnost odpovědí	Slabiny legislativních změn po 1. 9. 2016 – nejvyšší četnost odpovědí
podpora je cílena na každého žáka	nedostatečná podpora škol a učitelů
podpora přichází rychleji než před novelou	nepočítá se se současnými personálními limity (nedostatek asistentů, speciálních pedagogů, psychologů)
větší důraz na reálnou podporu žákovi než na diagnózu	neřeší se efektivně příliš velký počet žáků se SVP ve třídách
lépe definovaná pravidla pro poskytování podpory	administrativní náročnost
garantované finance na žáka	často se měnící legislativa
větší angažovanost učitelů	legislativa se mění k horšímu
větší provázanost mezi školou a rodinou	složitý formální proces na úkor přímé práce se žáky
lepší spolupráce se ŠPZ	malá pružnost pro poskytování podpory u žáků u 2. stupně PO výše
	nedostatečná podpora žáků se somatickým onemocněním

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním zmiňují respondenti určité limity. Limitem, který zmiňují tři skupiny ze čtyř (R, S, F), je skutečnost, že inkluzi je možné praktikovat pouze do určitého počtu žáků ve třídě, i žáků se SVP ve třídě. Pak již je pedagogický proces natolik náročný, že nelze žáky dále kvalitně vzdělávat. Tento problém můžeme vidět např. v lokalitách s velkou koncentrací žáků se SVP, např. s odlišným mateřským jazykem. Ředitelé a speciální pedagogové, kteří se zúčastnili polostrukturovaných rozhovorů, ve shodě cítí limit při začleňování žáků s mentálním postižením, speciální pedagogové přidávají i žáky s poruchami chování. Ředitelé v obou skupinách cítí jako limit věk žáků,

přičemž mladší děti/žáky je možné dle respondentů inkludovat snáze. Ředitelé škol (R) vnímají ještě limity v různé schopnosti pedagogů přijímat žáky s odlišnostmi.

Respondenti také pocítují v souvislosti s inkluzivním vzděláváním určité obavy či rizika. Obava, která jde napříč všemi čtyřmi skupinami respondentů, je obava ze stoupajících nároků rodičů jednotlivců či skupin rodičů, které školy považují za zatěžující. Speciální pedagogové i ředitelé mají obavy z možného přetížení učitelů, zejména bude-li ve školách přílišná koncentrace žáků se SVP. S tím souvisí i obava ze snížení nároků na výkon u všech žáků, zhoršení vzdělávacích podmínek pro všechny žáky (při nezvládnutí pedagogického procesu vlivem vysokého počtu žáků se SVP), je vnímáno i riziko stagnace u žáků se SVP, u kterých je zařazení do běžné školy diskutabilní (viz žáci s LMR). Jejich případný odliv ze sektoru speciálního školství může dle speciálních pedagogů (F) ohrozit tento sektor, který je hodnocen jako kvalitní. Vzhledem k velkému počtu poskytovaných podpor se respondenti (S) obávají, že státu dojdou finanční prostředky určené na inkluzivní vzdělávání. Ředitelé (R) vyjadřují obavy z rychlosti, s jakou se mění legislativa i vzdělávací vize a koncepce, speciální pedagogové (S, F) své obavy spojují spíše s praktickými otázkami vzdělávání – obavou, že nebude prostor pro práci s nadanými žáky a také že pro práci s diverzifikovanými třídami nemají učitelé dostatek zkušeností s prací v týmu či tandemu. Není bez zajímavosti, že jako ohrožující vnímají speciální pedagogové projevy některých veřejně známých osobností, které považují za nekompetentní a poškozující vzhledem k problematice inkluzivního vzdělávání. Také ještě můžeme zmínit obavy, které respondenti pocítovali před vstupem inkluzivní novely v platnost. Nenaplnila se obava z hromadného přesunu žáků speciálních škol do škol běžných, naopak se naplnila obava z narůstající administrativy.

Ředitelé a speciální pedagogové se také vyjadřovali k aktérům uvnitř i vně školy, kteří se vztahují ke vzdělávacímu procesu. Pohled obou skupin na asistenty pedagoga se poněkud liší. Zatímco speciální pedagogové hodnotí spíše práci asistentů jako takovou, ředitelé více popisují rizika. Ředitelé zmiňují riziko v podobě nevyjednaných či nerespektovaných pravidel spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, nebo také riziko, že si učitel s asistentem nebudou vzájemně vyhovovat, ačkoliv je ředitel jinak oba hodnotí jako kvalitní pracovníky. Jako rizikovou můžeme vnímat i situaci, kdy na místo asistenta pedagoga nastoupí pracovník, který se ukáže být pro tuto pozici osobnostně nevhodný, stejně tak působení dvou asistentů pedagoga najednou v jedné třídě může přinést riziko přílišného rušení při výuce.

Pozitivní hodnocení je zastoupeno ve výrocích speciálních pedagogů (S4, S7), kteří považují přítomnost asistenta ve škole často za nezbytnou, podpora žákům je tu hodnocena jako funkční. Toto pozitivní hodnocení můžeme doplnit výrokem ředitele (R2), který ze své zkušenosti popisuje, jak si představuje kompetentního asistenta pedagoga. Ten si je vědom, kde je jeho pracovní pozice ve vztahu k učiteli, dobře váží míru podpory, je schopen nabízet své nápady a postupy. Negativní hodnocení na adresu asistentů pedagoga je zastoupeno jen jediným výrokem speciální pedagožky, která poukazuje na jejich nízkou kvalifikaci, kompetenci i motivaci (S1). Dva výroky speciálních pedagogů se týkají nedostatečně zajištěných podmínek pro dobré fungování asistentů pedagoga (S6,S7), zlepšení těchto podmínek je dle respondentů důležité vzhledem k náročnosti profese asistenta pedagoga.

Spolupráce s rodiči je líčena od partnerské, velmi dobré spolupráce, přes spolupráci formální, ale také problematickou. Jako již tradičně, pozitivní příklady jsou v obou skupinách zastoupeny méně četně. Partnerskou spolupráci ze strany rodičů sytí důvěra ke škole (R2), ze strany školy je zas oceňováno přijetí spoluzodpovědnosti rodiny za výkony žáka v podobě domácí práce nad úkoly či v rámci procvičování a doučování učiva (S1). Naopak malá spoluzodpovědnost rodiny za vzdělávací výsledky žáků v podobě podpory domácí přípravy žáka ze strany rodiny je komplikujícím faktorem svědčícím dle školy o špatné spolupráci rodiny (R2). Malá aktivita rodičů může být školou prožívána negativně stejně tak jako aktivita příliš velká, tedy taková, kterou škola vyhodnocuje jako příliš zatěžující (S3) a neprospívající potřebnému řešení.

Specifickou kategorií v oblasti problematické spolupráce rodiny se školou je překračování hranic, kdy rodiče nerespektují školu jako partnera, vystupují vůči ní direktivně. Toto popisuje jak ředitel školy (R7), tak speciální pedagog (S2). V jednom výroku ředitele školy se objevuje také jeho zdůvodnění pro tento postoj rodičů, který může být důsledkem negativních zážitků současných rodičů se školou v jejich dětství.

Vzhledem k výše popisovanému pak ředitelé mluví o potřebě nastavení určitých hranic směrem k rodičům. Škola má být v komunikaci k rodičům otevřená, ale jen do určité míry, jsou situace, když už se s rodiči nevyjednává, ale rozhoduje škola, jak se k celé záležitosti postaví (R1, R2, R3, R6). O takovém nastavení hranic mluvila většina dotazovaných ředitelů. Zároveň jeden z nich upozorňuje na riziko, pokud bude prostor pro komunikaci s rodiči příliš malý. Pak hrozí větší pravděpodobnost nedorozumění, protože rodič nemá relevantní informace (R4). Tedy řešením pro dobrý kontakt rodiny se školou je nastavení

přiměřené otevřenosti vůči rodičům, což může být dlouhodobou vizí (R1), a zmapování jejich očekávání (R5).

Speciální pedagogové hovoří o zvyšujících se nárocích školy (S1), o zvyšování povědomí rodičů o jejich rodičovských právech (S5) a také o tom, že vztah rodičů ke škole se může zhoršovat, pokud rodiče nejsou spokojeni s výsledky svých dětí (S2). Ředitelé si zase všímají různých forem komunikace rodičů, registrují více komunikace rodičů mezi sebou navzájem, což může škola vnímat jako rizikové (R2, R3), zmíněna je též forma komunikace, kdy je řediteli preferováno osobní jednání s rodiči (R6, R7).

Ředitelé škol se dotkli také odlišných očekávání rodičů žáků se SVP a liší se také jejich míra, s jakou naslouchají doporučením školy (R5). Speciální pedagog si zase všímá pestrých postojů, které rodiče zastávají vůči inkluzivnímu vzdělávání (S4), od nepřijetí a obav po spokojenost se službami, byť tato kategorie není zastoupena množstvím.

Další kategorií je pohled na práci učitele a na spolupráci s nimi. Tady se více lišily pohledy ředitelů i speciálních pedagogů. Speciální pedagogové více refleктоvali vlastní spolupráci s učiteli a zabývali se pozitivy a negativy ve vnímání role učitelů. Ředitelé se více zabývali tím, jakou podporu by pro učitele chtěli, co by pomohlo jejich odbornému růstu.

Speciální pedagogové popisují typy podpory, které vůči učitelům uplatňují, ať již se jedná o bezpečné poskytnutí prostoru pro sdílení (S3), či o poskytování metodické podpory a pomoc s komunikací s rodiči (S6). Pozitivně hodnotí pozitivní vztah učitelů k žákům, který vnímají jako důležitější než formální vzdělání (S6), učitel je také vnímán jako nepostradatelný partner pro práci se žáky se SVP (S4). Na druhou stranu si speciální pedagogové všímají nedostatečných kompetencí obecně či malých kompetencí učitelů ve zvládnutí komunikace s rodiči (S3, S4), je popisována i nižší ochota plnit povinnosti jako vypracovávání IVP (S4, S6). Postoj pedagogů k inkluzi byl zaznamenán pouze v jediné reakci, která upozorňovala na rozpor, kdy učitel zůstává ve škole, která se prezentuje jako inkluzivní, a přitom zastává protiinkluzivní postoje (S5).

Ředitelé by rádi chtěli pro učitele lepší ohodnocení (R1), uvažují také nad kritérii, podle kterých by měli učitele hodnotit a odměňovat, a které typy odměn jsou pro učitele motivující. Otázka hodnocení se vynořuje nejen k hodnocení a oceňování učitelů řediteli, ale také směrem k hodnocení žáků, přičemž nejistota v hodnocení např. u žáků se SVP může komplikovat učitelům jejich postoj k inkluzi (R3, R5). Odborný růst učitelů je dalším tématem pro ředitele školy, na půdě školy se může jednat o vzájemné hospitace pro

zlepšování profesních dovedností učitelů, rizikem tu může být ostych učitelů odkrývat nedostatky před vlastními kolegy (R7).

Jeden z ředitelů také komentuje profesi školního speciálního pedagoga, resp. roli školního poradenského pracoviště. Vyzdvihuje činnosti speciálních pedagogů ve prospěch žáků, učitelů, asistentů pedagoga, rodičů, dále pak komplexní zajišťování formálních náležitostí spojených s inkluzivním vzděláváním (R5).

V podkategorii *pohled na práci ředitele školy* bylo zaznamenáno, že speciální pedagog vnímá zatížení ředitele administrativou a jinými zdlouhavými aktivitami a procesy, které pak mohou způsobovat neochotu ředitele některé takové aktivity podporovat, pro což má speciální pedagog pochopení (S3). Speciální pedagog oceňuje, pokud mu ředitel důvěřuje a nechá mu tak prostor pro vlastní optimalizaci pracovní činnosti (S3). Pozitivně jsou hodnoceny osobnostní vlastnosti jako zásadovost, důslednost, empatie, což mimo jiné umožňuje řediteli dobře komunikovat s pedagogickým sborem a rodiči (S4). Z profesních dovedností ředitele je vyzdvihována schopnost dobře pracovat s pedagogickým sborem – poznat silné a slabé stránky a pracovat s nimi, včetně schopnosti neponechávat ve sboru pedagogy bez příslušných základních profesních kompetencí (S4). Naopak kritizována je přílišná otevřenost ředitelů k přijímání žáků se SVP nad limit toho, co škola může zvládnout (S5), kritika také směřovala v malé schopnosti ředitele poskytovat zaměstnancům konstruktivní zpětnou vazbu (S4).

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními je vykreslena poměrně pestře od hodnocení výborné spolupráce, která se nese v duchu partnerství a vzájemné podpory (S1,S3), ambivalentní postoje poukazují na různé zkušenosti s různými pracovníky ŠPZ. Jedna z respondentek hodnotí spolupráci jako negativní, kritika ze strany ŠPZ není vyvážená doporučeními a podporou, jak danou situaci změnit, není shoda na tom, co je a není v zájmu žáka (S4). Další komentáře byly popsány již v kapitole dopadů legislativních změn jako vnímané výhody a nevýhody těchto změn. K nim se vyjadřovali i ředitelé škol.

Napříč všemi skupinami bylo diskutováno, jaké změny v systému inkluzivního vzdělávání by respondenti sami realizovali, kdyby měli tu možnost. Níže jmenované položky můžeme charakterizovat jako takové, jejichž naplnění je závislé na systémových změnách, nikoliv na samotných školách, resp. u některých položek je možnost realizace ze strany školy pouze částečná. Nejvíce položek formulovali ředitelé škol ze skupiny realizovaných polostrukturovaných rozhovorů, následování speciálními pedagogy z téže skupiny.

V obou profesních skupinách byla zaznamenána shoda na potřebě snížení počtu žáků ve třídách, speciální pedagogové ještě chtěli zajistit snížení počtu žáků se SVP ve třídách. Návrh větší autonomie škol při hospodaření s prostředky na péči o žáky se SVP byl pojmenován ve všech čtyřech skupinách respondentů. Školy by tak měly hospodařit s vlastním rozpočtem pro tuto oblast, resp. v rámci přiděleného rozpočtu by již samy rozhodovaly o tom, jak efektivně s prostředky naložit ve prospěch žáků. S tím je spojená i potřeba zjednodušení systému podpůrných opatření. V obou skupinách ředitelů škol zazníval požadavek na financování školních speciálních pedagogů a školních psychologů z rozpočtu škol. Ostatní kategorie už byly vyjádřeny bez shody v jednotlivých skupinách.

Mezi speciálními pedagogy zaznívaly náměty na větší legislativní oporu asistentů pedagoga (R7), ale také na jejich útlum (S1), na snížení množství administrativy spojené s inkluzí (S1) i zajištění větší pružnosti při potřebě změny podpory u žáka, kterou by si mohla navrhnout a poté zajistit sama škola (S3). Navrhovali vytvoření lepšího systému péče o žáky s poruchami chování (S6) či znovuzavedení vyrovnávacích tříd (S2), dále pak práci na zlepšování pracovních podmínek učitelů, ať již tím myslíme mzdy, či větší časový prostor na přípravu pro práci se žáky (F2, F7). Nakonec také speciální pedagogové volali po personálním posílení psychologů a speciálních pedagogů ve školách.

Ředitelé kromě kategorií, které byly jmenovány též speciálními pedagogy, uváděli tato témata: zajištění rovnoměrné distribuce žáků se SVP do škol ve smyslu dodržené spádovosti škol (R1, R2), zajištění dostatku prostor pro žáky (R2), stejně tak i dostatku speciálních pedagogů – učitelů, kteří by vyučovali ve třídách, zlepšení profesní přípravy studentů pedagogických fakult (R6), snížení přímé práce se žáky pro pedagogy, kteří zajišťují inkluzi i organizačně (R4), zlepšení služeb pro školy v podobě vzdělávací nabídky a informačního servisu z oblasti inkluze (R4), zlepšení validity výstupů ze vzdělání tak, aby bylo při finálním hodnocení zřejmé, jakých výstupů žák dosáhl (R3, R4). Nakonec byl zmíněn námět, aby značné kompetence rodičů ohledně rozhodování o formě vzdělávání byly vyváženy přijetím zodpovědnosti za toto rozhodnutí v případě, že škola bude mít obrácené stanovisko (R4).

Dále respondenti formulovali návrhy na změny, které jsou realizovatelné samotnými školami bez požadavku na systémovou změnu. U speciálních pedagogů šlo o vytvoření většího prostoru pro setkávání učitelů (S1), zlepšení profesních dovedností učitelů v oblasti diferenciací výuky (S2), lepšího využívání informačních technologií ve vyučování (S1),

možnost neznámkovat na prvním stupni (S2) a potřebu vyššího počtu nultých ročníků (S2), byť tuto položku můžeme vnímat na pomezí toho, co si školy mohou samy zajistit a k čemu již potřebují další partnery, v tomto případě např. zřizovatele, který vnímá demografický vývoj a myslí na dostatek míst pro žáky ve školách. Ředitelé škol pak ve shodě se speciálními pedagogy jmenovali zvýšení profesních dovedností pedagogů (R3), větší používání slovního a formativního hodnocení (R3, R7), větší podporu nadaných (R5, R7) a zlepšení komunikace s rodiči (R4).

Další rozhovory se týkaly diskuse ve společnosti na téma inkluzivního vzdělávání. Ve třech skupinách ze čtyř silně rezonoval názor, že diskusím ubližuje nekompetentnost diskutujících, kteří nepracují s relevantními zdroji a informacemi a na základě nepodložených informací prezentují své názory. Navíc široká veřejnost má potřebu se k inkluzivnímu vzdělávání vyjadřovat, resp. ho veřejně prezentovat (S, R, F, G). Tyto diskuse často postrádají věcnou správnost, což může být důvodem k tomu, se takovým veřejným prezentacím spíše vyhýbat. (S4, S5).

Jedna ze speciálních pedagožek si všímá častého konstatování o nedostatečně připravených podmínkách, na druhou stranu postrádá diskusi nad tím, jak situaci zlepšit. Také upozorňuje na posun společenské diskuse v čase, kdy nejdříve převládaly negativní hlasy, nyní se již ukazuje, že leccos v rámci inkluzivního vzdělávání funguje dobře (S5).

Jeden z ředitelů také upozorňuje na nedostatečnou odbornou diskusi před vstupem novely v platnost v roce 2016, podle něj nebyl srozumitelně a včas vysvětlován smysl zaváděných opatření i pro koho jsou určena (R4). Zazněl názor, že diskuse už více utichá (F2), ale také názor, že se respondent již cítí být hovory na téma inkluzivního vzdělávání přesycen (F8).

Poslední kategorií, která je v rámci kvalitativních dat zpracovávána, jsou informační zdroje, které respondenti využívají vzhledem k tématu inkluzivního vzdělávání. Vyjadřovali se k ní speciální pedagogové a ředitelé, se kterými byly realizovány polostrukturované rozhovory. Obě skupiny zmiňovaly odborné časopisy, brožury s tím, že ředitelé preferují stručné, přehledné materiály s dobrou informační hodnotou (R1), což vyplývá z jejich časového vytížení. V obou skupinách se jako informační zdroj využívají informace z MŠMT či od jeho přímo řízených organizací (NÚV, NIDV),¹¹ zároveň ne vždy jsou tyto zdroje vnímány

¹¹ Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) a Národní institut pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NIDV) byly sloučeny od 1. 1. 2020. Nástupnickou organizací je pedagogický institut České republiky (NPI ČR).

jako dobře řešené a věrohodné, resp. trpí nekonzistencí informací (R4, R5). Ředitelé také zmiňovali formy interaktivního profesního sdílení informací, ať již v rámci pedagogického sboru, či se spolupracujícími institucemi (R4, R6), někdy se jedná o neformální sdílení se školami (R6) nebo se školskými poradenskými zařízeními.

3.7 Diskuse nad výstupy z kvalitativní části

Inkluzivní vzdělávání a vzdělávání jako takové nelze od sebe úplně oddělit. Jestliže se máme zabývat tím, co inkluzivní vzdělávání přináší do škol, v čem je jeho kvalita, je relevantní se zabývat i otázkou kvality školy jako takové, proto byla tato oblast do výzkumu zařazena. Otázkou kvality školy se prioritně zabývá Česká školní inspekce, která aktualizuje kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Porovnáme-li výstupy z této kategorie s poslední aktualizací ČŠI na školní rok 2020/2021 (ČŠI, 2020), najdeme největší shodu s oblastí *Koncepce a rámec školy*, v rámci které má dle ČŠI škola jasně formulovanou vizi, funguje na jasných pravidlech umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů, tedy vedení, rodičů i pedagogů. Škola je pak vstřícné a bezpečné místo pro žáky, rodiče i pedagogy, které spolupracuje i s vnějšími partnery. Tyto znaky kvality, pojmenované respondenty i ČŠI, jsou zároveň v souladu s definičním znakem inkluze (Lazarová et al., 2015), kterým je naplňování individuálních potřeb, přičemž se tu nemyslí jen na žáky, ale právě také na rodiče a učitele, jejichž oceňování a podpora je důležitá pro rozvoj školy jako takové (Booth, Ainscow, 2002). Stejně tak respondenti nerezignují na požadavek podávání dobrých výkonů žáků, což opět můžeme vidět v kritériích ČŠI, ale také v rámci dalšího definičního znaku inkluzivního vzdělávání, tedy s rozvíjením lidských zdrojů, které se týká i žáků se SVP, u nichž není možné rezignovat na maximální rozvoj jejich potenciálu. Kvalitu školy také dle respondentů zajišťuje kompetentní a podporující vedení školy. Ačkoliv toto zjištění vypadá poněkud banálně, množství položek, které vyústilo do pojmenování této kategorie, svědčí o její značné důležitosti. Vyvážený poměr řízení zaměstnanců (včetně konstruktivní kritiky a realizace ne vždy populárních rozhodnutí) a péče o sbor utváří pro zaměstnance podmínky, ve kterých se jim dobře pracuje. Dodejme, že i tato kategorie je uvedena v kritériích kvality školy ČŠI.

Definice inkluze je respondenty vztažena směrem k tomu, koho se inkluze vlastně týká. Zaznívají dvě základní varianty, jedna je spíše integrační – jde o začlenění žáků se SVP mezi intaktní, druhá je inkluzivní a počítá s prospěchem pro všechny žáky, případně i zapojené

dospělé aktéry. Dotazem na to, co pojem *inkluzie* v respondentech vyvolává, dostáváme stručné vyjádření o jejich postojích k inkluzivnímu vzdělávání. Musíme konstatovat značnou převahu negativních hodnocení nad pozitivními. Ta jsou spojena s konkrétními vyjádřeními ve smyslu nezajištěných či málo zajištěných podmínek, s nepružností a formálností systému, která je navíc komplikována nadměrnou administrativou.

Jako poměrně závažné vidím demotivovanost pedagogů, včetně speciálních pedagogů, kteří měli původně k inkluzivnímu vzdělávání dobrý postoj. Jak upozorňuje Moree (2018), právě speciální pedagogové a případně výchovní poradci, kteří mají často na starosti i procesní záležitosti v implementaci inkluze v podobě administrativy a práce s asistenty, jsou zavaleni prací zcela nepřiměřeně. Smíšený postoj, který zaznívá v rámci pragmatického diskurzu jako vyjádření „*myšlenka dobrá, ale provedení vážné*“, jen ilustruje výše uvedené. Na druhou stranu je zaznamenán i pozitivní vývoj postoje v čase. Nyní je systém podpůrných opatření vnímán oproti roku 2016 alespoň některými respondenty jako pomoc. Neutrální asociace vyjádřené pojmy proces, vývoj, cesta ukazují na nekončící kontinuum, ideál, ke kterému směřujeme. Souvisí i s dlouhou a náročnou fází akceptace (Farell, 2009). Míra přijetí myšlenky inkluzivního vzdělávání je v pedagogických sborech různá, pro ředitele může být přijatelné, pokud učitel bude akceptovat legislativní nastavení, i bez přijetí kladného postoje.

Pozitivní dopady inkluzivních legislativních změn po roce 2016 jsou vyjádřeny poměrně obsáhle. Připomeňme si nejčastěji jmenované kategorie jako garantované finance na žáka se SVP dle nastavených podpůrných opatření, tedy podpora je více cílená na konkrétního žáka, větší provázanost spolupráce mezi rodinou a školou i intenzivnější spolupráce se ŠPZ, větší angažovanost učitelů směrem k žákům se SVP, lépe definovaná pravidla pro poskytování podpory. Je zastoupen i názor, že podpora pro žáka přichází rychleji než před novelou, což je v protikladu se jmenovanou nevýhodou nepružnosti systému. Bude tedy zajímavé, jak tyto položky budou zastoupeny v rámci kvantitativního ověřování.

Dále můžeme pojmenovat určité shody s dalšími výzkumy, např. s výzkumem Moree (2018), která též zaznamenala u skupiny svých respondentů jako podstatné pozitivum garantované finance, které přinesou do školy větší počet personálních podpor – myslí tím asistenty pedagoga a učitele intervencí. Výhodu v podobě obohacení pro všechny zúčastněné, kdy získání zkušenosti s různorodostí je dobrým vkladem do života, lze zachytit i v kvalitativním výzkumu postojů rodičů (Mrázková & Kucharská, 2018).

Negativním dopadům inkluzivních legislativních změn po roce 2016 vévodí v očích respondentů narůstající administrativa, která zmenšuje prostor pro přímou práci se žáky. Je nutné si však uvědomit určitou specifičnost respondentů směrem k této pocítované nevýhodě, protože jak ředitelé škol, tak často i školní speciální pedagogové jsou v praxi těmi, kteří poskytování podpůrných opatření administrativně zajišťují, kontrolují, vyhodnocují a mají také obavy, zda tyto úkony správně provádějí. Je možné, že ve skupině učitelů by tato nevýhoda nebyla tak silně prezentována. Administrativa spojená s vykazováním a poskytováním podpůrných opatření vyžaduje novou organizaci práce, speciální pedagog se stává často tím, na koho se přesouvá zodpovědnost za správnost vykazování, a očekává se orientace v této problematice.

Na administrativní náročnost upozorňovala také ČŠI již v *Tematické zprávě o společném vzdělávání ve školním roce 2017/2018* (ČŠI, 2017). Ministerstvo na tuto často popisovanou nevýhodu již částečně zareagovalo v roce 2019, když upravilo poslední znění *Vyhlášky č. 27/2016 Sb.*, a ve znění *Vyhlášky č. 248/2019 Sb.*, přineslo úpravu v oblasti IVP, které tak ŠPZ zpravidla nedoporučuje, pokud jsou všechny podstatné informace uvedené v Doporučení ŠPZ. Rozhovory s respondenty však probíhaly před touto legislativní změnou. Proto je tato položka dále sledována i v kvantitativní části, která byla realizována v době, kdy se již o této úpravě legislativy vědělo. Dodejme, že negativum nového nastavení inkluzivní legislativy v podobě neúměrné administrativy zachytily i výzkumy konané po roce 2016, a tedy odrážely již nové legislativní nastavení inkluze (Vašáková Kráňková, 2018; Moree, 2018; Labudová, 2018; Cakirpaloglu Balaban et al., 2019).

Jako problém je vnímána často měnící se legislativa, přičemž realizované legislativní změny jsou popisovány negativně, tedy že inkluzivní proces spíše komplikují. Příkladem mohou být např. změny kolem asistentů pedagoga. Legitimní je snaha resortu školství toto nejdražší podpůrné opatření vyhodnocovat a případně optimalizovat, ovšem to, co je bráno jako úspora, může být v praxi neřešitelný problém (např. malé úvazky asistentů se nedaří obsazovat, protože výsledná mzda je velmi nízká).

Silně je zastoupena také uváděná nepružnost systému související s přetížením školských poradenských zařízení, přes které je možné čerpat podpůrná opatření s normovanou finanční náročností. Organizačních a administrativních kroků od zaznamenání problému do získání podpory pro konkrétního žáka je poměrně hodně, může se tak stát, že plánovaná podpora přichází se zpožděním. Rizikem tohoto stavu je neposkytování péče či snaha škol obejít

nepružnosti v systému tím, že samy hledají řešení, jak dítěti pomoci dříve, někdy zcela legální cestou (např. doučováním přes šablony), jinde nelegální cestou (působení asistenta pedagoga přes fiktivně vytvářené kroužky či umístění žáka do třídy zřízené podle §16 odst. 9 bez doporučení ŠPZ, ale vykazování tohoto žáka ve třídě běžné). Jakkoliv se domnívám, že takové kroky škol nebudou realizovány v masivním měřítku, již samotná existence takového chování škol nám dává zprávu o potřebě škol zajistit žákovi adekvátnější podporu. Nepružnost a velká formálnost systému znamená časové zatížení, jehož důsledkem je menší prostor pro práci se žáky.

Větší rozložení kompetencí při navrhování, resp. předepisování podpůrných opatření mezi školy a ŠPZ by mohlo uvolnit kapacity ŠPZ pro přímou podrobnější diagnostiku a též i intervenci, na kterou není v ŠPZ v současnosti téměř prostor. Aktuálně (2021) MŠMT již pomocí novelizace *Vyhlášky č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů* přesunulo podpůrné opatření *pedagogická intervence* zcela do kompetence školy.

Otázkou je, co se skrývá hlouběji za pocitovanou malou podporou škol a učitelů. Na počátku to mohl být i nedostatek odborných materiálů a školení nebo i nedostatek informací, jak zaznělo i z úst našich respondentů. Vybavíme-li si jejich obavy z chyb a případné kontroly vyšších institucí, může být prožívaná malá podpora důsledkem pocitovaného zaměření institucí především na kontrolní složku, namísto té podpůrné. Zřejmě tedy chyběla i deklarace větší tolerance tzv. náběhového období.

Efektivní podpora žáků se SVP (a nejen jich) se nedá realizovat bez dostatečného personálního zajištění. Nedostatek psychologů, speciálních pedagogů, asistentů pedagoga, ale i učitelů, je další popisovanou slabinou systému. Závisí nejen na reálném počtu kvalifikovaných pracovníků, ale i na jejich ochotě na takových postech pracovat. Případná menší ochota může souviset s nízkou mzdou v případě asistentů pedagoga a v případě ostatních odborných pracovníků též s nejistotou pracovního místa, které není hrazeno systémově. V případě hodnocení zapojení asistenta pedagoga převažují pozitivní hodnotící komentáře. Počet asistentů pedagoga zaznamenal za dobu platnosti nové inkluzivní legislativy značný nárůst. Za posledních 10 let vzrostl počet více než pětapůlkrát, v době konání rozhovorů s respondenty se tak pohyboval kolem 21 000. Zároveň jde o nejdražší podpůrné opatření, takže v odborné veřejnosti se diskutuje efektivita zapojení asistentů pedagogů i riziko jejich nadužívání. Na druhou stranu se objevují i přístupy volající po jejich standardním zapojení v každé třídě.

Podíváme-li se na podmínky dané přímo ve školní třídě, musíme zmínit i nevýhodu vysokého počtu žáků ve třídách včetně vysokého počtu žáků se SVP v těchto třídách. Naplněnost tříd souvisí s demografickým vývojem v dané lokalitě, je tedy možné, že zřizovatelé nepromysleli dostatečně dopředu kapacity škol. Může samozřejmě zafungovat i prvek náhody.

Poněkud překvapivé je opakované zmiňování nedostatečného zajištění podpory pro žáky s chronickým somatickým onemocněním. Ačkoliv ve školském zákoně, resp. v příslušné vyhlášce není tato skupina žáků přesně vydefinována, poskytování podpůrných opatření jim není odepřeno, v Doporučení ŠPZ se na ně myslí i v podobě zadávaného kódu, který je charakterizován jako poskytování podpory žákům s ohledem na krátkodobý či dlouhodobý charakter zdravotních obtíží. Jako vysvětlení se nabízí malá informovanost buď samotných respondentů, nebo některých poradenských zařízení, která neumí s kategorií pracovat.

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a s poruchami chování bývá nejčastěji zmiňováno jako limitující při realizaci inkluzivního vzdělávání. Tyto limity zaznamenáváme nejen u pedagogické, ale také u rodičovské veřejnosti (Mrázková & Kucharská, 2018), pedagogové se necítí na jejich vzdělávání vždy připraveni, obávají se neúměrného zvýšení pracovní zátěže a nepřijetí žáka s LMR spolužáky, i když jsou i tací, kteří mají k začlenění těchto žáků pozitivní postoj (Adamus, 2016). Je otázkou dalšího výzkumu sledovat začlenění žáků s LMP do hlavního vzdělávacího proudu, ale také podrobněji analyzovat důvody nepřijetí pedagogy.

Výše zmiňované problematické začlenění žáků s poruchami chování, resp. s rušivým chováním konstatuje také *Analýza implementace společného vzdělávání za období 1. 9. 2016 – 30. 9. 2018* (Štech, 2019), která doporučuje využívat pro vzdělávání těchto žáků třídy řízené podle §16 odst. 9, změnit roli *Středisek výchovné péče* tak, aby tato střediska poskytovala metodickou podporu školám, rozšířit služby PPP o služby psychiatra (jakkoliv musíme konstatovat, že těchto odborníků je nedostatek), zpřesnit postavení škol při nemocnicích a jejich náplň činnosti pro vzdělávání žáků s duševním onemocněním a těžkými poruchami chování, dále pak provázat resorty školství, zdravotnictví a sociálních věcí pro těsnější spolupráci. Zatím však nebyly učiněny žádné kroky na tomto poli.

V rámci jmenovaných nevýhod jsou diskutovatelné dvě položky. Pociťovaný nedostatek finanční odměny pro učitele pracující se žáky v 1. a 2. stupni podpory bez normované finanční náročnosti a též prožívaná nízká prestiž učitelského povolání. V prvním případě je

otázkou, zda práce se žáky s mírnými obtížemi nemá spadat do standardních činností učitele. Navíc zvládání určité míry diverzity žáků ve třídě můžeme brát jako součást profesionality učitele, byť toto bude víc postojem vedení škol, o něco méně pak učitelů, kteří do svého postoje promítají prožívané těžkosti z práce ve třídě (srov. Hloušková, Trnková, Lazarová, & Pol, 2015). Na druhou stranu při značné kumulaci žáků s obtížemi (byť mírnými) v jedné třídě může být péče o tyto žáky pro učitele velmi náročná. Je tedy otázkou, zda se má uvažovat nad systémovým odměňováním učitele skrze podpůrná opatření, která jsou vázaná na konkrétního žáka, nebo jestli má být vytvořen větší prostor pro ředitele pro práci s pohyblivými složkami platu.

Prožívaná nízká prestiž učitelského povolání je v rozporu s opakovanými zjištěními prováděnými *Centrem pro výzkum veřejného mínění*. Podle posledního měření z června 2019 se prestiž učitele drží již od roku 2011 na 5. místě žebříčku, s mírným poklesem oproti roku 2016 (CVVM, 2019). Lze tedy konstatovat, že prestiž učitelského povolání je na dobré úrovni.

Vzhledem k budoucnosti projevují respondenti obavy ze stoupajících nároků rodičů – jednotlivců či rodičovských skupin, které mohou pedagogové vnímat jako zatěžující. Ke zmírnění této obavy může přispět postoj vedení školy i pedagogického sboru jako takového, aby tak pracovníci školy dokázali naslouchat argumentům rodičů, ale zároveň nepodléhali jejich tlaku, tedy stáli si za svými odbornými kompetencemi. Ač byly popsány dobré formy spolupráce, značná část komentářů se nesla také v duchu komplikací v podobě problematické spolupráce rodiny či potřebě nastavování určitých hranic. Míra aktivity rodičů vůči škole a její vyznění bude proto předmětem dotazování v kvantitativní části. Respondenti si všímají obtíží učitelů při komunikaci s rodiči. Že mají v komunikaci s rodiči učitelé určité mezery, dokládá i výzkum (Cakirpalogu Balaban et al., 2019), ve kterém autorky popisovaly poptávku ředitelů škol pro proškolení učitelů v oblasti interakce mezi žákem, rodičem a učitelem jako nejvíce potřebnou.

Inkluzivní vzdělávání se realizuje především prostřednictvím učitelů přímo ve třídách. Speciální pedagog i ředitel školy může každý ze své pozice vytvářet pro učitele podpůrný servis, přičemž zásadní je učitelův pozitivní vztah k žákům a důvěra ve speciálního pedagoga, mezi těmito dvěma proměnnými se pak odehrává společná práce ve prospěch žáka. Užitečnost speciálního pedagoga pro učitele je zmiňována i dalšími autory v podobě

rychlého řešení problémů, podrobnější diagnostiky, což v důsledku vede ke zlepšení chování i prospěchu žáků (Bartoňová, Pipeková, Viktorin & Vítková, 2019).

Považuji za zajímavé, že v našem výzkumu respondenti příliš nehovořili o konkrétní práci se žáky, ale právě o činnostech, které souvisejí s metodickou podporou učitelů a asistentů pedagoga. Neznamená to, že by přímá práce se žáky pro ně nebyla podstatná, ale množství komentářů, které se vztahují k profesi učitele, je odrazem potřeby speciálních pedagogů s učiteli dobře vycházet a spolupracovat. Spolupráce s učiteli totiž bývá hodnocena oproti spolupráci s rodiči a žáky pro speciálního pedagoga jako nejnáročnější (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013).

Stejně tak čteně zastoupenou kategorií byl pohled na práci ředitele školy očima speciálního pedagoga. Ten vyjadřuje určité pochopení pro nesnadné úkoly ředitele, sám pro svoji práci potřebuje důvěru a určitou volnost, vznáší však také na ředitele své nároky, resp. oceňuje především schopnost ředitele dobře pracovat s pedagogickým sborem a rodiči. Kritizuje pak např. přílišnou otevřenost ředitele k přijímání nespádových žáků se SVP. Pomineme-li boj o každého žáka v případě malých škol, motivací může být prostý soucit s rodiči, pro které není snadné umístit své dítě do běžné školy, ale také otázka profesní prestiže uspět ve vzdělávání takového žáka před jeho rodiči, ale také před řediteli okolních škol. Problematika přílišné otevřenosti škol přijímání nespádových žáků není jevem náhodným, zmiňují ji i další autoři (Lazarová et al., 2015; Vomáčková, 2015).

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními je převážně popisovaná kladně, tedy v duchu vzájemné spolupráce a podpory. Zatímco u učitelů může být problematickou oblastí ve spolupráci se ŠPZ neporozumění terminologii či problém specifikovat zakázku (Čadová & Baslerová, 2015), speciální pedagogové tento problém nezmiňovali, předpokládám, že tomu je tak z důvodu znalosti terminologie i schopnosti zakázku formulovat. Ojedinelé kritické hodnocení spolupráce se SPC spočívalo v nedostatku vyjádřené podpory i v nedostatku metodických doporučení pro práci školy.

V oblasti navrhovaných změn je opakovaně navrhována větší nezávislost škol v nakládání s finančními prostředky na podporu žáků se SVP, školy argumentují jednak větší pružností opatření, aby mohla být péče zahájena co nejdříve, ale také ukončena, pakliže se obtíže zmírní či vymizí, dalším argumentem je dobrá znalost potřeb jednotlivých žáků. Zdlouhavý proces při nastavování podpůrných opatření je zmíněn i v předkládací zprávě MŠMT k návrhu *Vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů ze září 2020* (MŠMT,

2020b). Ne vždy je nutné vyšetření ve ŠPZ, resp. toto vyšetření slouží školám nikoliv ke konkretizaci podpory, ale pouze k získání finančních prostředků na její realizaci. Samozřejmě však existuje mnoho případů, kdy je role ŠPZ v případě posuzování a nastavování podpůrných opatření nezastupitelná. Mezi odbornou veřejností také probíhají diskuse o změně financování tak, aby část financí na realizaci podpůrných opatření šla přímo do škol (Štech, 2018).

Systémové financování školních speciálních pedagogů a školních psychologů již bylo v textu několikrát zmíněno. Není bez zajímavosti, že v době psaní tohoto textu vznikla z popudu *Asociace školní psychologie* petice za systémové řešení financování školních psychologů a speciálních pedagogů ze státního rozpočtu¹².

Dále byla v návrzích na systémové změny uvedena rovnoměrná distribuce žáků se SVP do škol, alespoň v té míře, aby se každá škola postarala o své spádové žáky se SVP sama. Respondenti tak naráželi na praxi některých škol, které se profilují jako výběrové, ačkoliv tomu tak ze zákona není. Tyto školy rodiče žáků s potenciálními problémy odrazují od vzdělávání v jejich instituci. To může vyvolat tlak směrem k okolním školám, kde se tito žáci ucházejí o přijetí. Další návrhy směřovaly k zajištění většího servisu pro školy, ale také ke snížení podílu přímé práce se žáky u těch pracovníků školy, kteří organizačně a administrativně realizují implementaci inkluze ve škole. Tito pracovníci potřebují větší prostoru na vzájemné diskuse nad realizací a vyhodnocováním podpůrných opatření i na plánování dalších kroků ve prospěch inkluzivního vzdělávání ve škole.

Jako komplikující faktor inkluzivního vzdělávání se objevuje otázka hodnocení žáků se SVP. Přetrvává nejistota a ještě malá zkušenost s používáním formativního hodnocení, respondenti ale měli na mysli problém při hodnocení finálním, kdy není možné na vysvědčení uvádět údaj o tom, že žák byl vzděláván podle IVP a do hodnocení známkou je často promítnuta motivační složka. Důsledkem toho je nízká validita vzdělávacího výstupu daného žáka, což komplikuje jeho další vzdělávací dráhu a může mít dopady v reálném uplatnění žáka na trhu práce.

Společenská diskuse na téma inkluzivního vzdělávání se vyvíjí v čase, na počátku inkluzivních změn byla více emočně sycena, pracovalo se často s nedostatečnou znalostí

¹² Petice za zajištění systémového financování školních psychologů a školních speciálních pedagogů.

Dostupné z:

https://www.petice.com/petice_za_zajitni_systemoveho_financovani_kolnich_psycholog_a_kolnich_specialnich_pedagog.

konkrétních informací, do diskusí dle respondentů často vstupovaly nekompetentní osoby bez znalosti věci. To vedlo u některých respondentů k záměrnému nesledování debat na toto téma, zaměřili se raději na přímou práci v prostředí školy. Věcné debaty se často vztahovaly k popisu nevyhovujících podmínek a současného nastavení systému, ale diskuse byla a dosud je málo zastoupena názory, jak tuto situaci zlepšit.

Negativnímu postoji k inkluzivnímu vzdělávání přispěl i malý prostor pro sdílení tohoto tématu pedagogickou veřejností v době před vstupem inkluzivní novely v platnost i nedostatečné vysvětlení smyslu zaváděných opatření. Můžeme konstatovat, že v době rozhovorů s respondenty se diskuse ještě hodně polarizovala a také zaměřovala na výčet nevýhod a nedokonalostí systému. Jak ale potvrzují i respondenti našeho výzkumu, inkluzivní vzdělávání má své výhody a část systémových opatření vyhodnocují školy jako funkční.

Mnozí aktéři výzkumu přijali přítomnost žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu jako realitu a společenská debata se již může odehrávat více v pragmatickém diskurzu – tedy jak co nejúčinněji podporovat žáky (nejen) se SVP.

4 Kvantitativní výzkum

V této kapitole budou prezentovány výzkumné otázky a hypotézy, dále metody analýzy, získání, a sběru dat. Pozornost je věnována také přípravě dat a jejich čištění. Jsou zde prezentovány údaje o respondentech, školách a lokalitách, ve kterých se školy nachází. Poté jsou analyzovány jednotlivé oblasti výzkumné části.

4.1 Výzkumné otázky

Připomeňme si hlavní výzkumnou otázku: **Jaké jsou postoje školních speciálních pedagogů a vedení škol k inkluzivnímu vzdělávání?**

Na otázku odpovídají i výstupy z kvalitativní části, v části kvantitativní se dále zaměřujeme na faktory ovlivňující postoje, i na to jaké faktory ovlivňují změnu postoje v čase, jak se postoj k inkluzivnímu vzdělávání mění v čase. Faktory neboli oblasti, které jsou použity v dotazníku, vyšly především z výsledků kvalitativní části. Položky použité v rámci zjišťování slabin a přínosů inkluzivních změn daných legislativou byly tvořeny položkami, které jmenovali respondenti účastníci se kvalitativní části. Stejně tak tomu bylo s otázkou na to, jak si sami respondenti inkluzivní vzdělávání definují. V kvalitativní části byla tato otázka položena jako otevřená, nejčtenější odpovědi byly pak zpracovány jak výběr z nabídky do dotazníku v kvantitativní části. Na některých školách působí školní speciální pedagogové, na některých nikoliv. Proto se další otázka zaměřila na zjištění, zda se liší postoje speciálních pedagogů a ředitelů, ti byli ještě rozděleni na podskupiny – ředitelé se školním speciálním pedagogem ve škole a bez něj. Kromě žáků, kteří jsou samozřejmě v celém procesu vzdělávání ti nejdůležitější, však do procesu vstupují především pedagogové a také rodiče. Na ty cílí poslední výzkumná otázka.

Nyní již formuluji samotné otázky:

- 1) Jaké jsou hlavní faktory ovlivňující postoj speciálních pedagogů a ředitelů škol k inkluzivnímu vzdělávání?
- 2) Jaké faktory ovlivňují změnu postoje v čase?
- 3) Jaké jsou nejdůležitější přínosy a nejvýznamnější slabiny inkluzivních změn daných legislativou po roce 2016?

4.) Jak se od sebe liší pohledy jednotlivých skupin respondentů: a) ředitelé/zástupci, kteří mají ve škole školního speciálního pedagoga; b) ředitelé/zástupci bez školního speciálního pedagoga, c) školní speciální pedagogové.

5.) Jak si ředitelé škol a školní speciální pedagogové sami inkluzivní vzdělávání definují.

6.) Jak respondenti vnímají rodiče a pedagogy ve vztahu k inkluzivnímu procesu.

4.2 Metody analýzy dat

Pro základní zpracování dat byly v práci nejprve využity metody deskriptivní statistiky. Ta pracuje především s těmito statistickými veličinami (Hendl, 2012): N – četnost, Mean - průměr (průměrná hodnota), Med. - medián (prostřední hodnota), Mod. – modus (nejčastější hodnota), Min. – minimum, Max. – maximum, SD (standard deviation) – směrodatná odchylka.

Při zpracování jednotlivých otázek jsem nejčastěji pracovala s četností, průměrem a směrodatnou odchylkou. Výsledky jsou vizualizovány především v podobě sloupcových grafů přepočtených do procentuálních zastoupení jednotlivých odpovědí. Pro rychlou orientaci byla v grafech použita lineární spojnice trendu. Tato spojnice je ale pouze ilustrativní – orientačně ukazuje, která strana spektra odpovědí převažuje nad stranou druhou.

Pro analýzu a číselné porovnání jsem využívala jednak již zmiňovaný průměr a jednak prostý součet počtu negativních odpovědí (levá strana) v porovnání s prostým součtem počtu pozitivních odpovědí (pravá strana) bez zohlednění jejich vah.

Většina otázek s ordinálními hodnotami odpovědí byla hodnocena na 5-ti bodové škále. U otázek, kde je výzkumníkem předpokládána polarita názorů, nebyla prostřední hodnota uvažována, aby bylo zamezeno tzv. centrální tendenci, tedy hodnocení ve středu škály, kdy se posuzovatel vyhýbá krajním hodnocením (Gavora, 2010). Hodnoty těchto otázek byly kódovány (-2, -1, 1, 2), tedy bez prostřední hodnoty nula tak, aby byly zachovány vzdálenosti mezi body a bylo tedy možné interpretovat průměr. Problémem škál se zabýval například Hayes (2003).

Kódování odpovědí dotazníku na hodnoty (-2, -1, 0, 1, 2) či (-2, -1, 1, 2) bylo vždy provedeno tak, aby záporné hodnoty reprezentovaly negativní odpověď ve vztahu k inkluzivnímu

vzdělávání a kladné hodnoty reprezentovaly pozitivní odpověď ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Cílem bylo zajistit jednotnou a rychlou orientaci čtenářů v této práci, především pak v grafech zobrazujících odpovědi vyjádřené ordinálními hodnotami (negativní odpovědi se nachází vlevo, pozitivní vpravo). Z uvedeného plyne, že stejný text odpovědi (např. „četnost roste“) tak mohl být u různých otázek kódován různě. Např. „Počet obohacujících aktivit rodičů roste“ ... kódováno na hodnotu 2 versus „Počet zatěžujících aktivit rodičů roste“ ... kódováno na hodnotu -2.

U výzkumné otázky č. 1 "Jaké jsou hlavní faktory ovlivňující postoj" a u výzkumné otázky č. 4 "Jak se od sebe liší pohledy jednotlivých skupin respondentů" zkoumám závislosti mezi těmito dvěma proměnnými. Je spočítána p-hodnota (signifikance, někdy též p-value), která říká, zda mezi proměnnými existuje statisticky významná závislost. Pokud je p-hodnota menší než 0,05, pak lze říci, že závislost existuje. Pro posouzení síly závislosti je použita velikost účinku (někdy také věcná významnost) – například koeficient kontingence a Cohenovo d.

Všechny testy byly hodnoceny na 5% hladině významnosti, tzn. hodnota signifikance musí být menší než 0,05, aby mezi proměnnými existovala statisticky významná závislost. S 5% hladinou významnosti pracuje většina pedagogických výzkumů (Chrásková, 2007).

U výzkumné otázky č. 1 "Jaké jsou hlavní faktory ovlivňující postoj" bylo ke zjištění závislosti mezi ordinálními proměnnými využito Spearmanova korelačního koeficientu. Vzhledem k velikosti vzorku byla mimo signifikance posuzována i síla závislosti dle De Vaus (2002). Zde je interpretační tabulka:

Tabulka č. 6 – Korelační koeficient převedený na sílu spojení

Korelační koeficient	Síla spojení
+ (0,90) do + (0,99)	téměř perfektní
+ (0,70) do + (0,89)	velmi silná
+ (0,50) do + (0,69)	podstatná až velmi silná
+ (0,30) do + (0,49)	střední až podstatná
+ (0,10) do + (0,29)	nízká až střední
+ (0,01) do + (0,09)	triviální až žádná

U výzkumné otázky č. 4 "Jak se od sebe liší pohledy jednotlivých skupin respondentů" byly pro velikost účinku a signifikanci použity metody Chí kvadrát test a koeficient kontingence

(pro ordinální proměnné kódované na pětibodové rozpětí) a Mann-Whitney U test a Cohenovo d (pro číselné proměnné).

Chí-kvadrát test v kontingenční tabulce je test, který sleduje závislost dvou nominálních nebo také ordinálních proměnných. Výsledek testu je opět určen pomocí vypočtené p-hodnoty – pokud je p-hodnota menší než 0,05, pak lze říci, že mezi proměnnými existuje statisticky významná závislost. Za účelem zjištění síly této závislosti je počítán koeficient kontingence.

Mann-Whitney U test je test, který sleduje závislost mezi nominální a ordinální proměnnou. Výsledek testu je opět dán vypočtenou p-hodnotou. – pokud je p-hodnota menší než 0,05, pak lze říci, že mezi proměnnými existuje statisticky významná závislost. Síla této závislosti je počítána pomocí Cohenova d.

V dotazníku bylo obsaženo také několik otevřených otázek, jejich podrobné zpracování bude řešit připravovaný článek.

4.3 Metoda získání dat - dotazník

Pro zjištění postojů respondentů byl zkonstruován dotazník, jeho celé znění je uvedeno v příloze č. 1 Podoba dotazníku byla 2 x pilotována na 15 dobrovolnících z řad školních speciálních pedagogů, ředitelů škol, školských poradenských zařízení. Odborníci dotazník jednak vyplnili, ale zároveň byli požádáni o zpětnou vazbu k délce dotazníku, obsahu, srozumitelnosti či o jakékoliv komentáře. Pracovalo se pak na zpřesnění a lepší srozumitelnosti otázek, na úpravě jejich počtu, na minimalizaci sugestibility, upravovaly se škály.

Dotazník je koncipován jako anonymní, výhodou je větší návratnost dotazníků, odpovědi však nelze párovat s veřejně dostupnými údaji o školách, proto bylo nutné se na základní údaje o škole v dotazníku zeptat. Ze stejných důvodů nešlo spárovat odpovědi ředitele/zástupce školy a jeho školního speciálního pedagoga, pokud ho ve škole má. Dotazník má většinu polí nepovinných. K tomuto kroku jsem přistoupila z důvodu předpokladu, že respondent tak bude mít větší trpělivost s dokončením dotazníku, nevýhodou tohoto postupu může být riziko, že některá důležitá pole mohou zůstat nevyplněná. Tuto problematiku jsem pak následně řešila v rámci čištění dat. Jediné povinné pole bylo zaškrtnutí profese respondenta.

Dotazník obsahuje celkem 69 otázek. Otázky jsou očíslovány od 1 do 69, čísla otázek jsou zároveň uvedena ve zpracovaných grafech. Pro snazší referenci na dotazník a pro lepší orientaci je číslo otázky (či čísla otázek) uvedené v závorce u grafů. Dotazník je převážně tvořen uzavřenými otázkami, odpovědi pak respondenti vyjadřují na Lickertově škále sloužící k posuzování postojů a názorů lidí (Gavora, 2000). Škály byly převážně voleny jako čtyřstupňové, aby respondenta vedly k vyjádření názoru na jednu či druhou stranu s možností výběru míry výroku. Možnost neutrální odpovědi by měla málo vypovídající hodnotu, proto byla tato možnost volena pouze v případech, kdy jde o postižení stavu, který respondent vyhodnocuje jako neměnicí se (příklad: respondent se vyjadřuje k postoji rodičů k přítomnosti žáků se SVP ve škole: nepodporující – spíše nepodporující – neutrální – spíše podporující - podporující). Dále byly použity výběry z nabídky dle výstupů z kvalitativní části u otázek zaměřených na největší přínos a slabinu nové inkluzivní legislativy.

Z hlediska měření dotazník obsahuje tyto typy otázek, resp. odpovědí:

- Otázky, jejichž odpovědi mají hodnoty pořadové neboli ordinální („Do jaké míry ...“). Jde tedy o typ měření, kdy přiřazená čísla vyjadřují kvantifikaci určitého jevu.
- Otázky, jejichž odpovědi mají hodnoty nominální (např. „Jaký je nejdůležitější přínos...“). Zde jde o přiřazování čísel ke zkoumaným jevům.
- Otázky, jejichž odpovědi jsou číselné (např. počet žáků, délka praxe v oboru, ...).
- Odpovědi intervalové, které byly použity pouze u postižení velikosti obce (sídla).
- Dále dotazník obsahuje u části otázek volná textová pole, ta budou zpracována v připravované dizertační práci.

Přejdeme k popisu vlastního dotazníku. V úvodu byly popsány pojmy a zkratky, které se v dotazníku objevují. Pozornost tak byla věnována přesné specifikaci pojmu *školní speciální pedagog* a také pojmu *školy (třídy, skupiny) zřízené podle §16 odst. 9 Školského zákona*. Školní speciální pedagog byl stručně definován z pohledu činností a podporovaných osob v souladu s *Vyhláškou č. 72/2005 Sb. ve znění Vyhlášky č. 197/2016 Sb.* Respondenty jsou zčásti školní speciální pedagogové, proto byl tento pojem ještě v úvodu znovu vysvětlen. Protože v kritériích výzkumu bylo uvedeno, že se ho mohou zúčastnit respondenti z běžných škol, které sice mohou mít třídy zřízené podle §16 odst. 9 Školského zákona, ale nikoliv školy zřízené podle tohoto zákona, byl ještě citován tento paragraf pro vyjasnění této kategorie. Dále byly specifikovány zkratky *žák se SVP* (se speciálními vzdělávacími potřebami) a zkratka *ŠPP*, která je již ustálenou zkratkou pro Školní poradenské pracoviště.

Na počátku bylo také vyjasněno, že dotazník sleduje názory respondentů, nikoliv objektivně posuzované parametry, byť se mohou někdy shodovat. Úvodní otázka mířila na postižení pojmu inkluzivního vzdělávání ve třech variantách (jako vzdělávání pro všechny, jako začleňování žáků se SVP a jako začleňování žáků s vážnějšími postiženími do hlavního vzdělávacího proudu). Tato pojetí jsou nejtypičtěji zastoupena v české populaci, resp. i odborné veřejnosti. Zabýváme-li se inkluzí a postoji k ní, je potřeba zkoumat, jak si inkluzi naši respondenti definují (Göransson & Nilholm 2014).

Při konstrukci dotazníku jsem jednak vycházela ze závěru kvalitativní části, a zařazovala tak témata, která opakovaně zmiňovali respondenti této části výzkumu, jednak jsem vycházela ze systemického pojetí náhledu na školu, kterou tvoří vnitřní vztahová síť zastoupená žáky, pedagogy a jejich asistenty, odbornými poradenskými pracovníky a vedením škol. Na pomezí vnitřní a vnější vztahové sítě pak stojí rodiče žáků, z výstupů kvalitativní části vyplynulo, že jejich role je důležitá i ve vztahu k postojům k inkluzivnímu vzdělávání, proto byla v dotazníku jedna oblast zaměřena právě na ně. Vnější vztahovou síť pak můžeme vidět v podobě vztahování se k dalším institucím, ať již se jedná o školská poradenská zařízení, či instituce jako jsou MŠMT, které nastavuje legislativní normy, ČŠI, která pak kontroluje a vyhodnocuje práci školy, či dalších institucí (školicí instituce, média, politici).

Obsahově byl dotazník rozdělen na tyto oblasti: rodiče a pedagogové školy, školní speciální pedagog, ředitel školy (či jeho zástupce), subjekty a legislativa, systém inkluzivního vzdělávání a identifikační data. Respondenti se tedy vyjadřovali k tomu, jak vnímají působení rodičů směrem ke škole, k přítomnosti žáků se SVP ve škole a jak hodnotí spolupráci s rodiči těchto žáků. Za důležité jsem považovala postižení míry aktivity rodičů ve vazbě k tomu, jak byla takto aktivita rodičů prožívána respondenty buď jako obohacující, či zatěžující. Dále se respondenti vyjadřovali k tomu, jak podle nich pedagogové školy hodnotí inkluzivní vzdělávání z hlediska náročnosti pedagogického procesu, z hlediska působení asistentů pedagoga, jaká je míra jejich vzájemné podpory a jaké podle respondentů jejich pedagogové sdílí postoje k inkluzi. Další tři otázky pak mířily na hodnocení práce pedagogů pohledem našich respondentů. Dále byly připraveny otázky zvlášť podle profesí – tedy pro školní speciální pedagogy a ředitele/zástupce škol.

Speciální pedagogové se vyjadřovali k tomu, jak jsou z jejich pohledu zajištěny podmínky pro inkluzivní vzdělávání v jejich škole skrze kroky a přístupy vedení školy. Ředitelé/zástupci škol, kteří mají ve své škole zaměstnaného školního speciálního pedagoga,

se pak vyjadřovali k tomu, v jaké míře jsou zastoupeny prezentované nároky na profesi školního speciálního pedagoga. Další oblastí byly subjekty a legislativa. Z hlediska subjektů byla řešena prožívaná míra podpory směrem ke škole v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Mezi subjekty pak byly zařazeny školské instituce jako zřizovatel školy (resp. odbor školství), MŠMT, ČŠI, PPP, SPC, odborná školská média, dále pak instituce, které jsou obecnější, ale mohou mít vliv na oblast školství: obecná média, politici. Legislativa pak byla zkoumána více v časové ose. Tedy otázky mířily na okolnosti legislativních změn v roce 2016, ale poté i na sadu postupných legislativních změn, které měnily podmínky pro inkluzivní vzdělávání. Pro lepší orientaci respondentů byla vždy legislativní změna stručně představena. V oblasti systém inkluzivního vzdělávání se pak respondenti vyjadřovali k míře pružnosti, jasnému uchopení a přiměřenosti množství administrativy, k pocíťovanému největšímu přínosu a slabíně nového systému podpůrných opatření.

Závěrečné otázky vztahované k inkluzivnímu vzdělávání se ptaly na soulad s myšlenkou inkluzivního vzdělávání, přičemž tuto otázku lze propojit s otázkou úvodní (jak si respondenti definují inkluzi, resp. koho se inkluze vlastně týká), dále pak zda se postoj respondentů mění či nemění v průběhu času v prospěch/neprospěch inkluze. Odpovědi na tyto dvě, resp. tři otázky jsou pro výzkum zásadní, protože se jedná o vyjádření postoje a změny postoje v čase, a můžeme tak sledovat vzájemné korelace různých faktorů, které tak mohou ovlivňovat tento postoj či jeho změnu.

Závěr dotazníku tvořila identifikační data: typ školy, počet žáků ve škole, počet žáků se SVP, počet tříd zřízených podle §16 odst. 9., zda ve škole působí školní psycholog či speciální pedagog a jejich velikosti úvazků, velikost obce, v níž se škola nachází, a kraj. Je nutné připomenout, že za určitých okolností by se daly podle výše uvedených identifikačních znaků některé školy konkrétně identifikovat, nicméně taková činnost nebyla z etických důvodů realizována a data sloužila opět jako možné faktory, které mohou korelovat se základními otázkami výzkumu.

4.4 Sběr dat

Postupovala jsem technikou E-survey. Pro sběr dat byl použit nástroj Google forms, do kterého byl převeden zkonstruovaný dotazník. Vzhledem k tomu, že v pedagogickém terénu je zaznamenána již určitá únava z tématu inkluze, školy mají velké množství administrativní práce, navíc se jedná o často zkoumané téma mnoha institucemi, obávala jsem se malé

návratnosti dotazníků, což následně potvrdily některé komentáře respondentů („další z nekonečné řady dotazníků o inkluzi“). Z těchto důvodů jsem nerealizovala žádný typ výběru, ale cílem bylo oslovit co nejvíce škol v České republice. Velká pozornost byla věnována zajištění maximálního množství kontaktů a také průvodnímu dopisu adresovanému ředitelům škol. Průvodní dopis uvádím v příloze č. 2. Spolu s průvodním dopisem jsem jako drobný bonus připojila přehledně zpracovanou legislativní změnu týkající se inkluzivního vzdělávání v podobě prezentace, která tak mohla respondentům ulehčit práci a ušetřit čas, který by museli investovat do nastudování, aby mohli pracovat s novými pravidly.

Mailové adresy byly buď dohledány přímo na webových stránkách krajských úřadů (pokud byly veřejně dostupné) nebo kraj poskytl odkaz či přímé kontakty na školy. Některé kraje byly ochotné zaslat dotazník skrze jejich vlastní informační kanál s prosbou o vyplnění. To může být důvodem, že nejvíce dotazníků bylo vyplněno v Jihočeském a Pardubickém kraji. Vybraným krajům patří mé poděkování za pomoc s pořízením kontaktů či s distribucí dotazníku. Chybovost kontaktních e-mailových adres byla cca 5% (počítáno dle počtu odpovědí poštovního serveru, že daná adresa neexistuje). U těchto vrácených mailů jsem se pokusila dohledat přímo stránky školy a na nich aktuální e-mailový kontakt, což se většinou dařilo, a tyto školy byly osloveny v následující vlně. Celkově bylo osloveno 4 126 škol v celé republice, přičemž se vrátilo vyplněných 1 029 dotazníků, z nichž po vyřazení 37 defektních (popsáno v následující kapitole) bylo do dalšího zpracování získáno 992 odpovědí.

V souladu se zaměřením výzkumu byly osloveny pouze základní školy, přičemž v oslovení byly ponechány základní školy v právní subjektivitě s MŠ. Logicky tedy nebyla do výběru zahrnuta víceletá gymnázia, byť také vzdělávají žáky ve věku druhého stupně základních škol, ale jedná se již o vnějškově diferencované, výběrové školy. Protože výzkum je zaměřen na inkluzivní vzdělávání, kritériem bylo, že respondenti nemohou být ze škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona. Ne ze všech kontaktů byla tato okolnost zřejmá, proto bylo ještě vysvětleno v oslovujícím e-mailu ředitelům, které školy a profese jsou cílovou skupinou. Pokud tedy v textu operuji pojmem „běžná škola“, zahrnuji v ní výše uvedená kritéria, přičemž v těchto školách mohou, ale nemusí být zřízené třídy podle §16 odst. 9.

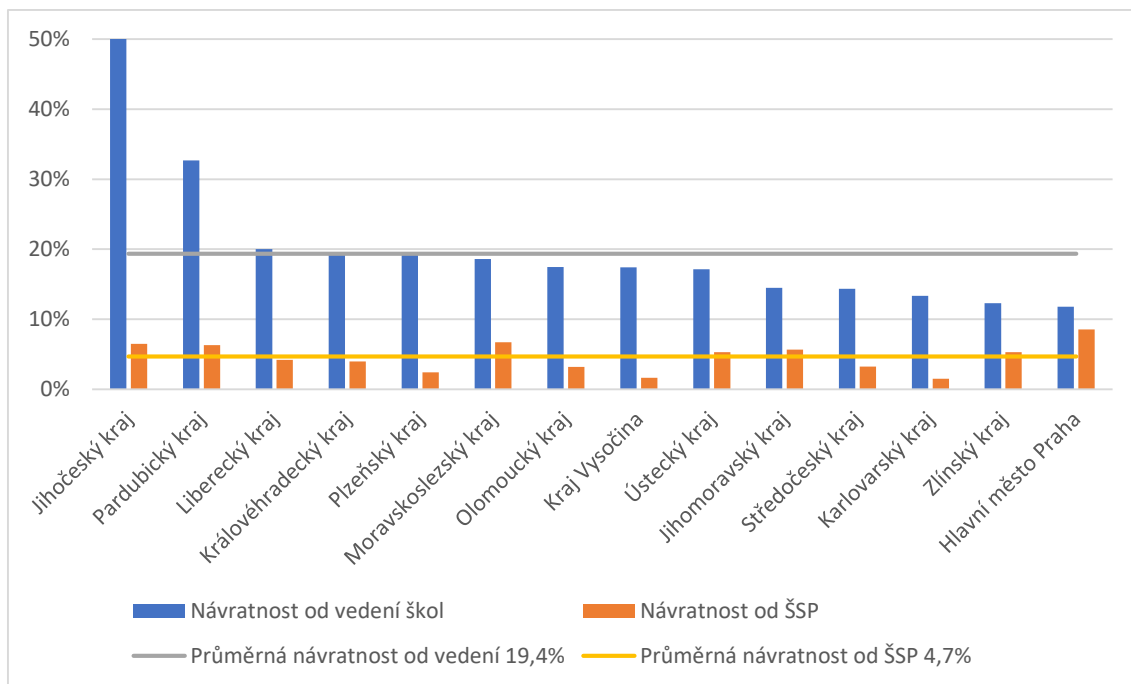
Osloveni byli pouze ředitelé škol se žádostí, aby dotazník vyplnili sami a rovněž požádali své školní speciální pedagogy (pokud na škole působí), aby dotazník rovněž vyplnili.

Spolupracuji sice s institucemi, kde by bylo možné získat adresy mnoha speciálních pedagogů (např. Národní pedagogický institut, dříve Národní ústav pro vzdělávání), ale rozhodla jsem se tyto možnosti nevyužít, jelikož by tato skupina respondentů mohla být specifická, a mohla by tak zkreslit výsledek (např. odpovědi školních speciálních pedagogů, kteří se vzdělávají v inkluzivních tématech či je řeší v projektových úkolech, by mohly být proinkluzivnější, než odpovědi ostatních školních speciálních pedagogů). Musela jsem tak spoléhat na to, že ředitelé škol dotazník svým speciálním pedagogům přepošlou, o což byli výslovně požádáni. Sběr se uskutečnil na konci kalendářního roku 2019. Zasílání probíhalo po jednotlivých krajích dle poskytnutých či dohledaných adresářů. V druhé vlně pak byly ještě obeslány školy, na které byly dodatečně ručně dohledány funkční e-mailové kontakty.

Návratnost byla spočítána zvlášť pro vedení škol a zvlášť pro roli ŠSP v tabulce níže. Návratnost dotazníku je kalkulována s ohledem na vyřazení defektních odpovědí. Kraje jsou seřazeny sestupně podle návratnosti od vedení škol.

Tabulka č. 7 – Návratnost dotazníků po krajích – řazeno sestupně

Kraj	Obesláno škol	Odpovědi od vedení škol (A+B)	Odpovědi od ŠSP (C)	Návratnost od vedení škol	Návratnost od ŠSP
Jihočeský kraj	216	109	14	50,5 %	6,5 %
Pardubický kraj	303	99	19	32,7 %	6,3 %
Liberecký kraj	190	38	8	20,0 %	4,2 %
Královéhradecký kraj	378	74	15	19,6 %	4,0 %
Plzeňský kraj	208	40	5	19,2 %	2,4 %
Moravskoslezský kraj	419	78	28	18,6 %	6,7 %
Olomoucký kraj	281	49	9	17,4 %	3,2 %
Kraj Vysočina	247	43	4	17,4 %	1,6 %
Ústecký kraj	245	42	13	17,1 %	5,3 %
Jihomoravský kraj	283	41	16	14,5 %	5,7 %
Středočeský kraj	747	107	24	14,3 %	3,2 %
Karlovarský kraj	135	18	2	13,3 %	1,5 %
Zlínský kraj	228	28	12	12,3 %	5,3 %
Hlavní město Praha	246	29	21	11,8 %	8,5 %
Neuveden	0	4	3		
Celkem	4 126	799	193	19,4 %	4,7 %



Graf č. 1 Návratnost dotazníků

4.5 Příprava dat a jejich čištění

V této kapitole je popsáno, jakým způsobem byla načtena a obohacena data a také z jakých důvodů byly některé dotazníky vyřazeny z výzkumu. Některé dotazníky byly korigovány, podkapitola vysvětluje důvody i způsoby korekce.

4.5.1 Načtení a obohacení dat

Google Forms poskytuje export vyplněných odpovědí do CSV souboru (textový soubor, kdy jednotlivé hodnoty jsou odděleny čárkou), tento formát lze následně importovat do Microsoft Excelu nebo do různých statistických nástrojů pro zpracování dat. Celkový počet exportovaných a importovaných odpovědí byl 1029. Kódování češtiny při importu dat z Google nástrojů bylo nutné nastavit na Unicode UTF-8 na místo standardního Windows 1250. Jelikož nástroj Google Forms exportuje desetinná čísla s desetinnou tečkou, bylo třeba ji konvertovat na desetinnou čárku (desetinné číslo je použito u velikosti úvazku školního speciálního pedagoga a školního psychologa), ke konverzi jsem použila funkci Excelu `numbervalue`.

Obohacení (přidání kalkulovaných či jinak odvozených sloupců): Aby se na záznamy dalo odkazovat (např. v logu korekcí), přidala jsem na první místo sloupec ID a odpovědi

očíslovala od 1 do 1029. Dalším sloupcem, který byl přidán na začátek, je rozšířená informace, kdo dotazník vyplňuje, sloupec je kombinovaný ze dvou sloupců a může nabývat 4 hodnot:

- A) Dotazník vyplňuji jako ředitel či zástupce ředitele a ve škole působí školní speciální pedagog;
- B) Dotazník vyplňuji jako ředitel či zástupce ředitele a ve škole nepůsobí školní speciální pedagog;
- C) Dotazník vyplňuji jako školní speciální pedagog;
- chyba ... Dotazník vyplňuji jako školní speciální pedagog, ale zároveň tvrdím, že na škole žádný speciální pedagog nepůsobí (tyto situace byly označeny chybovým kódem a vyloučeny z dalšího zpracování ... viz dále).

Dotazník obsahuje 49 otázek, u kterých respondent vybírá ze seznamu odpovědí a tyto odpovědi jsou ordinální (lze u nich stanovit pořadí / míra vyjádření). Nejčastější rozložení hodnot bylo od - 2 do +2. Pro další statistické zpracování byly odpovědi překódovány na číselné hodnoty. Přičemž u Lickertových škál -2 jsou nejvíce záporné odpovědi a spojené s pojmem *ne*. Např. změny proběhly bez diskuse s pedagogickou veřejností, systém je nepružný, nesouhlasím, nepřiměřené, nesplňuje atd. Méně záporné jsou hodnoty -1 zastoupené výroky spojené s pojmem *spíše ne*, jako např. změny proběhly spíše bez diskuse s pedagogickou veřejností, (systém je) spíše nepružný, spíše nesouhlasím, spíše nepřiměřené. Neutrální výrok je zastoupen výroky ani-ani (ani přínosný, ani zatěžující), stále stejný, neměnicí se. Spíše kladné odpovědi jsou vyjádřeny hodnotou +1 a jsou spojené s pojmem *spíše ano*. Např. změny proběhly spíše po diskusi s pedagogickou veřejností, systém je spíše pružný, spíše souhlasím, spíše přiměřené, spíše splňuje. Kladné odpovědi jsou spojeny s hodnotou +2 a s pojmem *ano*. Např. změny proběhly po diskusi s pedagogickou veřejností, systém je pružný, souhlasím, přiměřené, splňuje. U intervalové škály (velikost sídla) byla zvolena čísla od 1 do 7, kdy hodnotu 1 vyjadřovala velikost sídla do 3000 obyvatel a hodnotu 7 sídla nad 500 000 obyvatel. Kódování bylo pak použito i u otázky mapující pojetí inkluze (koho se inkluze týká), přičemž hodnota 1 byla přiřazena k pojetí začlenění žáků s vážnějším postižením do hlavního vzdělávacího proudu, hodnota 2 k pojetí začlenění žáků se SVP obecně a hodnota 3 k pojetí inkluze jako vzdělávání všech žáků společně.

4.5.2 Vyřazení defektních odpovědí

Určité množství datově nekvalitních odpovědí bylo třeba z dalšího zpracování vyřadit. Pro tento účel jsem zavedla sloupec Kód chyby, který obsahuje číselný kód problému bránícího zařazení odpovědi k dalšímu zpracování:

Kód chyby 1: takto jsou označeny případy, kdy řádek nemá vyplněnou povinnou položku "Dotazník vyplňuji jako:" (respondent se k ní pravděpodobně ani nedostal, jelikož je povinná) a dotazník je celkově nevyplněný;

Kód chyby 2: technická chyba – na řádku je v povinné položce "Dotazník vyplňuji jako:" uvedena možnost mimo finální obor hodnot a je celkově nevyplněný, pravděpodobně šlo o pokusné proklikání, které se již zaznamenalo do celkového počtu dotazníků;

Kód chyby 3: jedná se o nedostatečně vyplněný dotazník, tedy o značné množství nevyplněných polí;

Kód chyby 4: jedná se o případy, kde jsem z komentáře usoudila, že dotazník nevyplnila osoba z cílové skupiny, např. v komentáři se objevilo: „Vyplnila jsem jako dobrovolný nadšenec, pracovala jsem ale pět let jako výchovná poradkyně ...“ "Jsem výchovný poradce, ne speciální pedagog, ale tato možnost tam nebyla";

Kód chyby 5: dotazník vyplnil respondent z typu školy, která není cílovou skupinou (tedy vyplnil ho respondent ze školy zřízené podle §16 odst. 9 Školského zákona, výzkum však není zacílen na respondenty z tohoto typu školy. Že se jedná o tento typ školy, jsem usoudila buď z poměru počtů (počet žáků vs. počet tzv. paragrafových tříd vs. počet žáků na určitém stupni podpůrných opatření), nebo to o sobě respondenti přímo napsali do komentáře;

Kód chyby 6: osoba uvedla, že dotazník vyplňuje jako školní speciální pedagog, ale v další odpovědi, která cílí na velikosti úvazku, uvedla, že na škole žádný takový pracovník nepůsobí, a navíc bylo v odpovědi více nevyplněných polí;

Kód chyby 7: Stejná vada jako v minulém případě (osoba uvedla, že dotazník vyplňuje jako ŠSP, ale v další odpovědi uvedla, že na škole žádný ŠSP nepůsobí), která se zdála jako jediný problém odpovědi. Jelikož jde ale o klíčovou položku pro výzkum (mimo jiné porovnáváme rozdíly postojů škol s a bez ŠSP), bylo nutno tyto dotazníky z dalšího zpracování také vyloučit;

Níže uvádím procentuální vyjádření dotazníků, které byly vzhledem k výše uvedeným chybám vyřazeny z dalšího zpracování v porovnání se správně vyplněnými dotazníky.

Tabulka č. 8 – Počty vyřazených dotazníků (tj. všech odpovědí daného respondenta) v porovnání se správně vyplněnými dotazníky (včetně korigovaných)

kód chyby	popis	počet	procenta
0	dotazníky zařazené k dalšímu zpracování	992	96,4
1	nevyplnění povinné položky	8	0,8
2	technická chyba	2	0,2
3	velké množství nevyplněných polí	1	0,1
4	osoba mimo cílovou skupinu	4	0,4
5	škola mimo cílovou skupinu	2	0,2
6	nesoulad odpovědí „vyplňuji jako ŠSP“ + více nevyplněných polí	9	0,9
7	nesoulad odpovědí „vyplňuji jako ŠSP“	11	1,1
Celkový součet		1029	100,0

4.5.3 Korekce chybných odpovědí

Ne všechny dotazníky, kde byla odhalena chybná odpověď, bylo nutné z dalšího zpracování vyřadit. Bylo však nutno provést korekci dat. Všechny korekce dat byly zaneseny do logu (seznamu) korekcí ve struktuře:

- typ korekce
- ID odpovědi (tj. číslo řádku v tabulce odpovědí)
- otázka (tj. sloupec v tabulce odpovědí)
- původní hodnota
- nová hodnota
- poznámka (zdůvodnění, jak jsem na to přišla).

U popisu jednotlivých korekcí níže je uveden počet výskytů a přepočet počtu výskytů na procenta. Jako základ pro tento výpočet je brána množina odpovědí po vyřazení defektních, tzn., vycházím z počtu 992 dotazníků (resp. sad odpovědí), nikoliv z 1029.

Níže popisují způsoby korekce a jejich četnosti u jednotlivých otázek:

Korekce u otázky "Počet tříd podle §16 odst. 9:" V tomto sloupci byla zjištěna významná datová nekvalita. Řada respondentů ji vyplnila tak, jako by odpovídala na otázku "Počet tříd

ve škole" a v těchto případech jsem položku změnila do stavu „nevyplněno“. Zda je vyplněná hodnota reálná jsem usuzovala z odpovědí na otázky: Počet žáků ve vaší škole, počet žáků se SVP v 1. stupni podpůrných opatření. Počet žáků se SVP v 2. – 5. stupni podpůrných opatření. Počet výskytů těchto korekcí v souboru odpovědí = 83 z 992 (8,4 %).

Korekce u otázky "Počet žáků ve vaší škole:" Ve sloupci jsem identifikovala několik překlepů a opravila je (chybějící nebo přebývající nula). Počet výskytů těchto korekcí v souboru odpovědí = 3 z 992 (0,3 %).

Korekce u otázky "Působí na škole ŠSP?" Odpověď byla v některých případech v nesouladu s otázkou „Kolik je celkový úvazek školního speciálního pedagoga či školních speciálních pedagogů celkem?“ V případech, kdy bylo uvedeno, že ŠSP na škole nepůsobí nebo tato hodnota nebyla vyplněna, ale uvedený úvazek byl nenulový, tak jsem dala přednost velikosti úvazku a odpověď na otázku "Působí na škole ŠSP?" změnila na „ano“. Počet výskytů těchto korekcí v souboru odpovědí celkem = 14 z 992 (1,4 %), z toho změna z „nevyplněno“ na „ano“ = 3 z 992 (0,3 %). Změna z „ne“ na „ano“ = 11 z 992 (1,1 %).

Korekce u otázky "Působí na škole školní psycholog?" U této otázky jsem provedla stejnou úvahu a stejnou korekci jako u ŠSP, tj. dala přednost sloupci s velikostí úvazku. Počet výskytů těchto korekcí v souboru odpovědí celkem = 22 z 992 (2,2 %), z toho změna z „nevyplněno“ na „ano“ = 13 z 992 (1,3 %). Změna z „ne“ na „ano“ = 9 z 992 (0,9 %).

4.6 Údaje o respondentech

Respondenty byli školní speciální pedagogové¹³ (skupina C) a dále vedení škol (tedy buď samotní ředitelé škol, nebo jejich zástupci). Ve výzkumu jsem rozlišovala, zda příslušné vedení školy má zároveň svého školního speciálního pedagoga (skupina A), nebo nemá (skupina B), protože jednou z otázek bylo, zda se liší odpovědi těchto skupin.

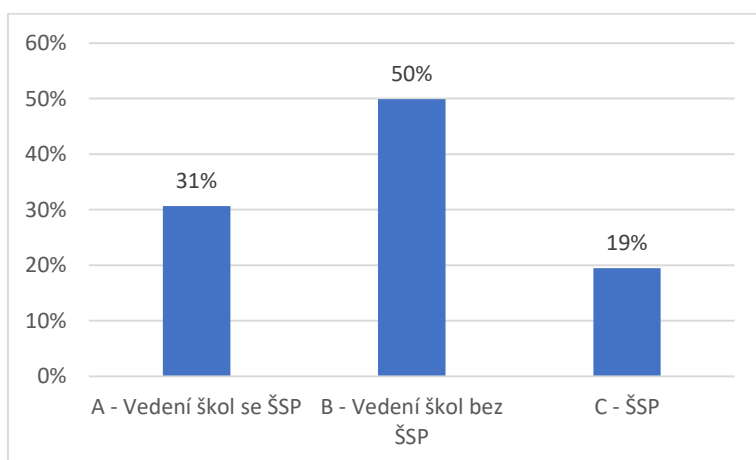
Tabulka č. 9 – Početní a procentuální zastoupení skupin respondentů

(14, 60) Dotazník vyplňuje	Procent	Počet
A – Vedení škol se ŠSP	30,6	304
B – Vedení škol bez ŠSP	49,9	495

¹³ Pro zjednodušení budu používat pro školního speciálního pedagoga označení zkratkou ŠSP.

C – ŠSP	19,5	193
Celkový součet	100,0	992

Celkem tedy dotazník vyplnilo 799 ředitelů či jejich zástupců a 193 speciálních pedagogů. Tato disproporce byla dána jednak tím, že ne na každé škole pracuje školní speciální pedagog, druhým důvodem mohlo být, že ředitel nepřeposlal dotazník svému speciálnímu pedagogovi. Třetím důvodem mohla být samozřejmě i neochota speciálních pedagogů dotazníky vyplnit. Níže v grafu je vizualizováno procentuální rozložení jednotlivých skupin respondentů.

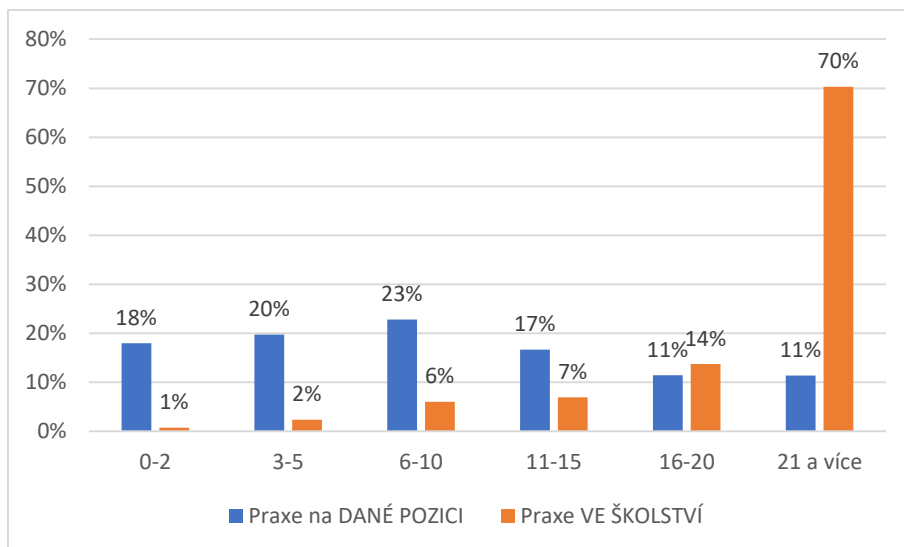


N = 992; otázky: 14, 60

Graf č. 2¹⁴ – Procentuální zastoupení skupiny respondentů

Vidíme poměrně solidní zastoupení všech tří skupin, což nám bude umožňovat jejich dobré porovnání.

¹⁴ Číslo uvedené na začátku otázky znamená číslo otázky v dotazníku. Pokud je uvedeno více čísel, jsou do zobrazení zapracovány odpovědi z více otázek.



N = 978 a 983; otázky: 67, 68

Graf č. 3 – Délka praxe respondenta

Délka praxe respondentů ve školství je poměrně dlouhá (u 70 % respondentů je nad 20 let), což je dáno tím, že mezi respondenty převažuje vedení škol (799 ředitelů či zástupců vůči 193 ŠSP) a do vedení se školy se pracovník dostává až s náležitou praxí. Vidíme, že délka praxe respondentů na dané pozici je poměrně rovnoměrně zastoupena.

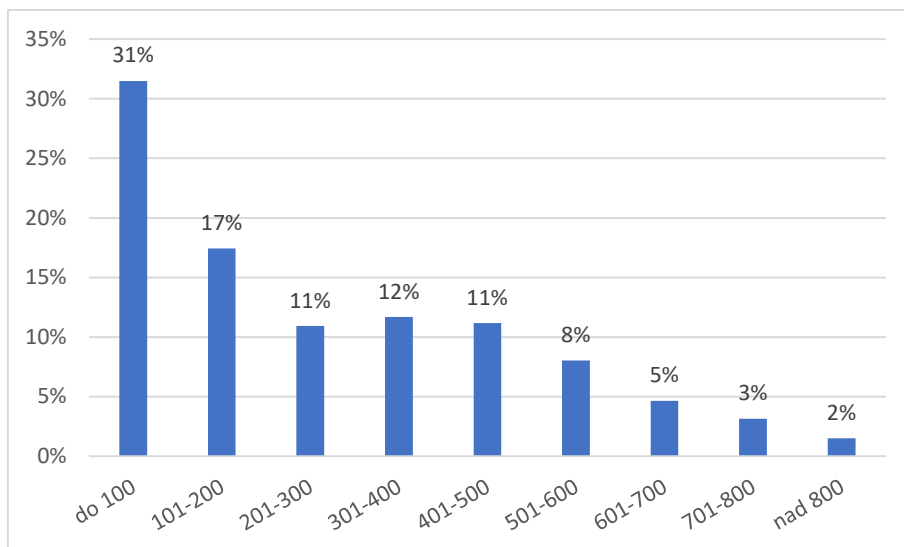
4.7 Údaje o školách a lokalitách

V této kapitole zpracovávám pouze odpovědi od vedení škol. Pokud bych zahrnula i odpovědi ŠSP, pak by školy, kde ŠSP působí, byly do statistik zahrnuty 2x.

Tabulka č. 10 – Typ školy

(55) Typ školy	Procent	Počet
státní	98,1	783
soukromá	1,6	13
církevní	0,3	2
Celkový součet	100,0	798

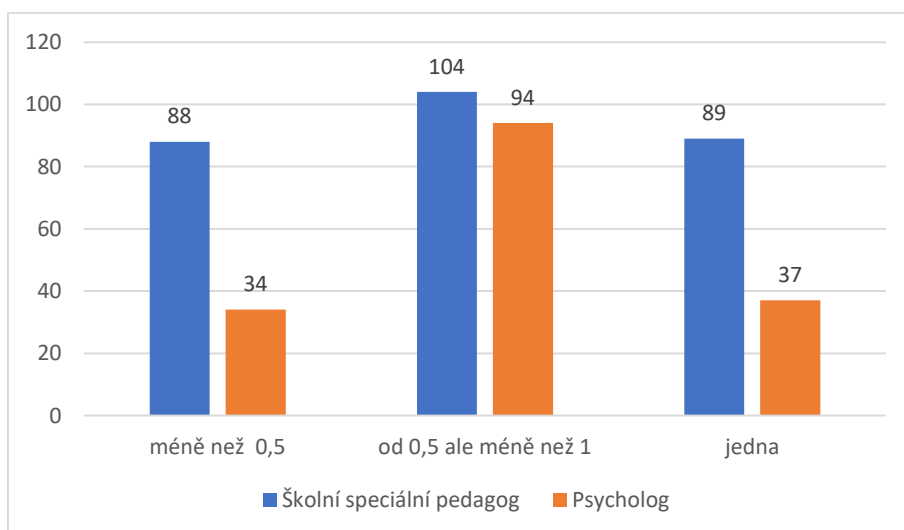
Vidíme, že jiných typů škol, než je škola státní, je tak málo, že u těchto typů nemůžeme vyvozovat statistické závěry.



N = 797; otázka: 56

Graf č. 4 – Počet žáků ve škole

Z hlediska velikosti školy (počtu žáků ve škole) jsou školy relativně rovnoměrně rozvrstveny s klesající tendencí směrem k velkým školám. Překvapující je 31 % škol, které uvedly, že mají do 100 žáků. Tomu by relativně odpovídalo i vysoké zastoupení škol v obcích do 3000 obyvatel (přes 53 %). I tak je procento škol do 100 žáků vysoké a v úvahu připadají i nechtěné chyby při vyplňování.

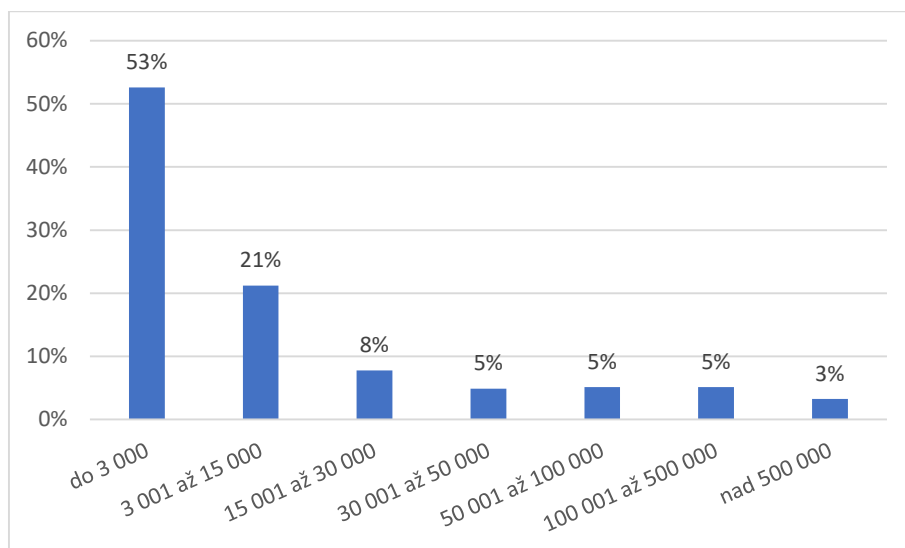


N = 281 a 165; otázky: 61,63

Graf č. 5 – Četnost úvazků školního speciálního pedagoga a školního psychologa.

Školní speciální pedagogové byli z hlediska úvazků rovnoměrně rozvrstveni zhruba po třetinách. Méně než 0,5 úvazek mělo 31,3 % těchto pracovníků, Od 0,5 do méně než 1 mělo toto rozpětí úvazku 37 % speciálních pedagogů. Celý úvazek mělo 31,7 % z nich. U psychologů mělo nejvíce z nich od 0,5 do méně než 1 (57 %), další dvě varianty byly vyjádřeny 20,6 % u psychologů, kteří měli méně než 0,5 úvazku a 22,4 % u psychologů pracujících na celý úvazek.

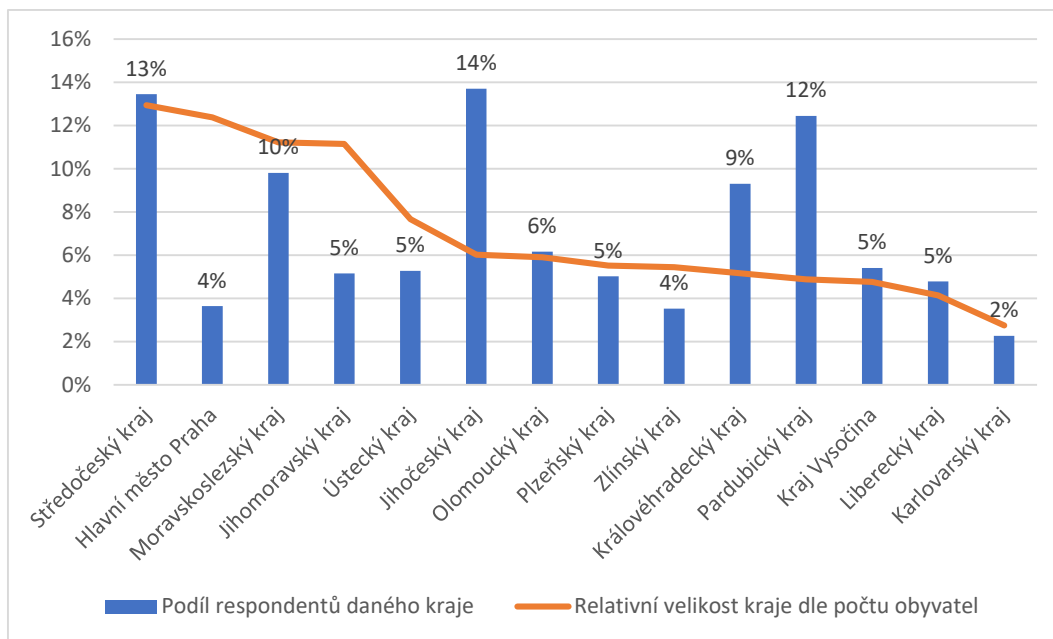
Zákon ani příslušné vyhlášky nestanovují minimální velikost úvazku těchto pracovníků, avšak podle *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* z roku 2004 (Atre, 2021) je minimální doporučenou velikostí 0,5 úvazku, aby daný odborník mohl pokrýt jakýsi základní standard poradenské práce.



N = 797; otázka: 65

Graf č. 6 – Počet obyvatel obce, ve které se nachází vaše škola

Z grafu č. 6 vyplývá velká převaha škol v obcích do 3 000 obyvatel, resp. i města do 15 000 obyvatel jsou oproti větším městům početněji zastoupena.



N = 795; otázka: 66

Graf č. 7 – Zastoupení krajů ve výzkumu

V tomto grafu vidíme podíl respondentů daného kraje vzhledem k relativní velikosti kraje dle počtu obyvatel. Jihočeský, Pardubický a Královéhradecký kraj tak vyplnil nadprůměrně, všechny tyto kraje spolu s kraji Karlovarským a Jihomoravským byly obeslány za pomoci krajských úřadů, což mohlo sehrát svoji roli v návratnosti.

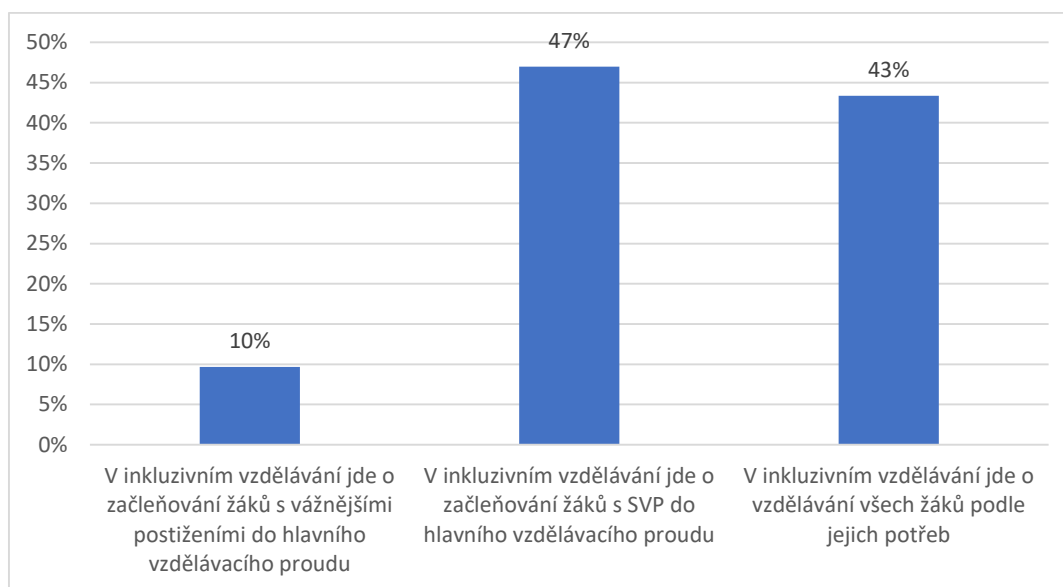
4.8 Pojem inkluze

Ačkoliv se v souvislosti s inkluzivním vzděláváním často hovoří o vzdělávání, které je zacíleno na všechny žáky, případně i na související komunitu (pedagogičtí pracovníci, rodiče i širší komunitu), pojetí může být různé. Podívejme se, jak se liší u našich respondentů. Převažuje pojetí, které spojuje inkluzi se začleňováním do hlavního vzdělávacího proudu (47,0 %), o něco méně je zastoupeno pojetí, které spojuje inkluzi se vzděláváním všech žáků podle jejich potřeb (43,3 %), poměrně málo je zastoupeno pojetí, ve kterém je inkluze spojována se vzděláváním žáků s vážnějšími postiženími do hlavního vzdělávacího proudu (10 %).

Tabulka č. 11 – Varianty pojetí inkluzivního vzdělávání ve vztahu k cílové populaci (za všechny skupiny respondentů)

(1) Která varianta podle Vás nejlépe charakterizuje inkluzivní vzdělávání?	Procent	Počet
V inkluzivním vzdělávání jde o začleňování žáků s vážnějšími postiženími do hlavního vzdělávacího proudu	9,7	96
V inkluzivním vzdělávání jde o začleňování žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu	47,0	466
V inkluzivním vzdělávání jde o vzdělávání všech žáků podle jejich potřeb	43,3	430
Celkový součet	100,0	992

V následujícím grafu můžeme přehledně vidět poměry zastoupení jednotlivých variant, které nejvíce vystihují inkluzivní vzdělávání.



N = 992; Mean = 2,34; SD = 0,65; otázka: 1

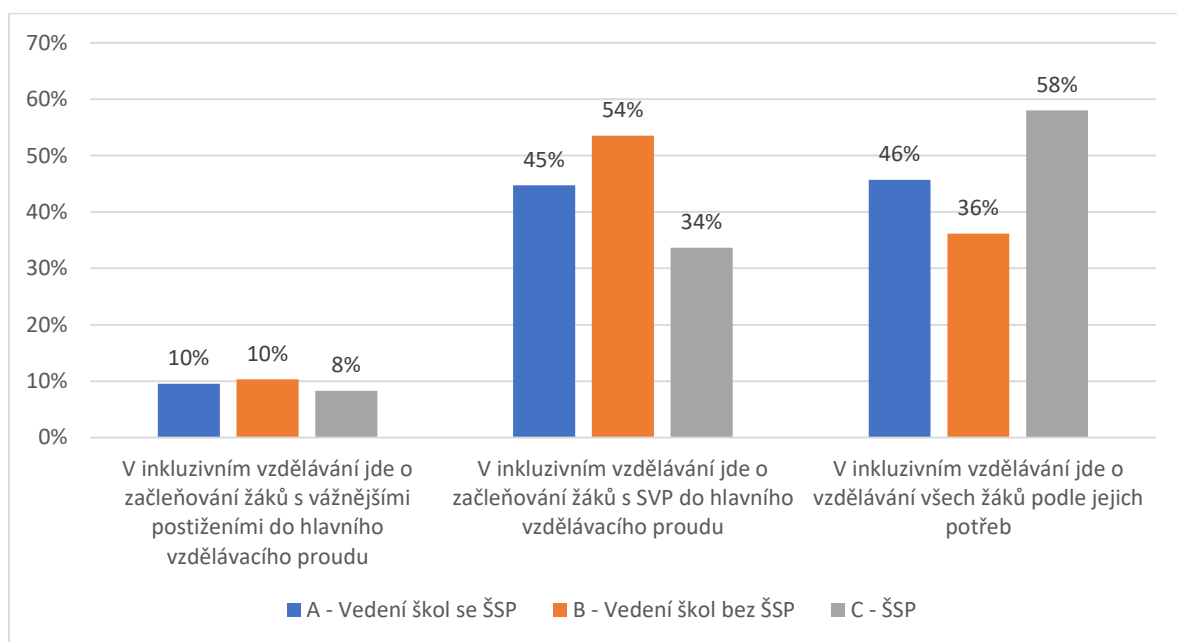
Graf č. 8 – Varianty pojetí inkluzivního vzdělávání ve vztahu k cílové populaci (za všechny skupiny respondentů)

Nejčastěji zastoupena je varianta, kdy je inkluzivní vzdělávání cíleno na začlenění žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu (47,0 %), jen o 3, 7% méně respondentů, tedy 43,3 % vztahuje inkluzivní vzdělávání ke všem žákům. Pouze 9,7 % se domnívá, že jde především o začlenění žáků s vážnějšími typy postižení do hlavního vzdělávacího proudu.

V tabulce a grafu uvedeném níže se můžeme podívat, jak jsou varianty jednotlivých pojetí inkluzivního vzdělávání zastoupeny v jednotlivých skupinách respondentů. Tedy vedení škol s přítomností školního speciálního pedagoga ve škole (A), vedení škol bez tohoto specialisty (B) a samotných školních speciálních pedagogů (C).

Tabulka č. 12 – Varianty pojetí inkluzivního vzdělávání ve vztahu k cílové populaci u jednotlivých skupin respondentů

(1, 14, 60) Která varianta podle Vás nejlépe charakterizuje inkluzivní vzdělávání?	A - Vedení škol se ŠSP	B - Vedení škol bez ŠSP	C – ŠSP	A - Vedení škol se ŠSP	B - Vedení škol bez ŠSP	C – ŠSP
V inkluzivním vzdělávání jde o začleňování žáků s vážnějšími postiženími do hlavního vzdělávacího proudu	9,5 %	10,3 %	8,3 %	29	51	16
V inkluzivním vzdělávání jde o začleňování žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu	44,7 %	53,5 %	33,7 %	136	265	65
V inkluzivním vzdělávání jde o vzdělávání všech žáků podle jejich potřeb	45,7 %	36,2 %	58,0 %	139	179	112
Celkový součet	100,0 %	100,0 %	100,0 %	304	495	193



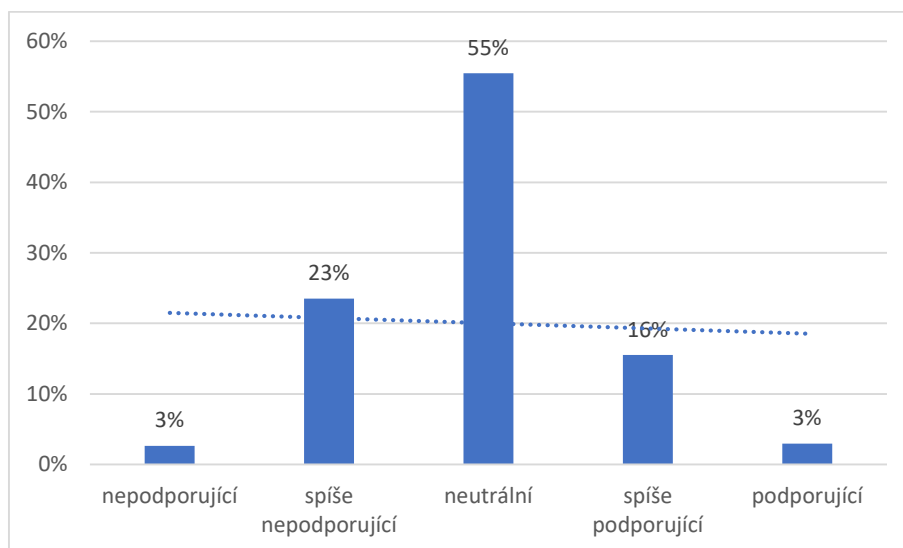
N = 992; otázky: 1, 14, 60

Graf č. 9 – Varianty pojetí inkluzivního vzdělávání ve vztahu k cílové populaci u jednotlivých skupin respondentů

Vidíme, že ŠSP nejčastěji zastávají variantu, kdy inkluzivní vzdělávání se týká všech žáků, následují je ředitelé škol, kteří mají ve své škole ŠSP. Nejméně toto pojetí zastávají ředitelé bez přítomného ŠSP ve škole.

4.9 Rodiče pohledem respondentů

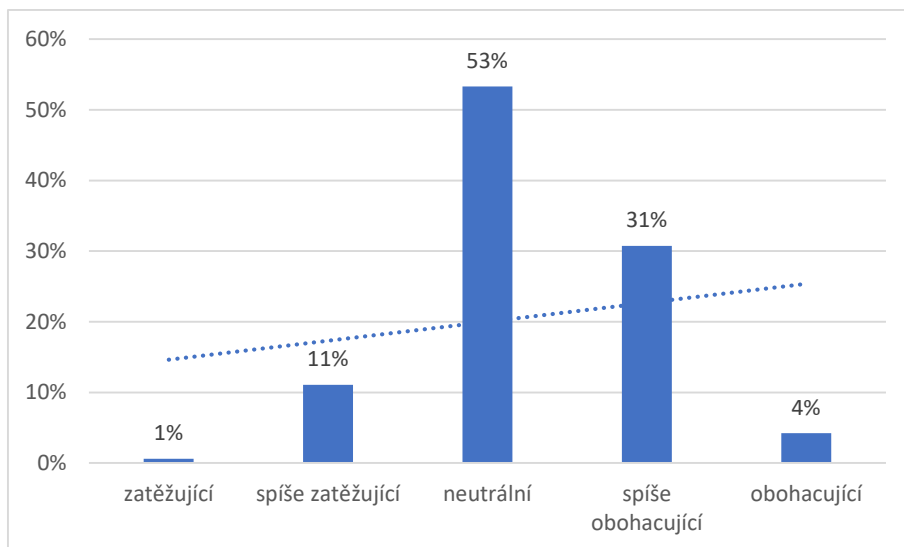
Na základě kvalitativní části výzkumu vyšlo najevo, že školy mohou vnímat rodiče na jednu stranu jako podporující a spolupracující, na stranu druhou byly opakovaně zaznamenány obavy z přístupu rodičů, který školy zatěžuje. Vyřčenou obavou bylo také to, že někteří rodiče (běžných žáků, jakkoliv můžeme polemizovat o tom, kdo je běžný žák) se negativně vztahují k žákům se SVP. Proto byla do kvantitativní části zařazena oblast zaměřená na vnímání postojů rodičů. Opět je nutné připomenout, že výzkum nezkoumal přímo názory samotných rodičů, ale to, jak samotní respondenti percipují tuto aktivity a projevy rodičů. I to je relevantní, protože tato zkušenost respondentů pak ovlivňuje jejich prožívání a chování.



N = 992; Mean = -0,07; SD = 0,78; otázka: 47

Graf č. 10 Percipovaný postoj rodičů k přítomnosti žáků se SVP ve třídě, kde se vzdělává jejich dítě

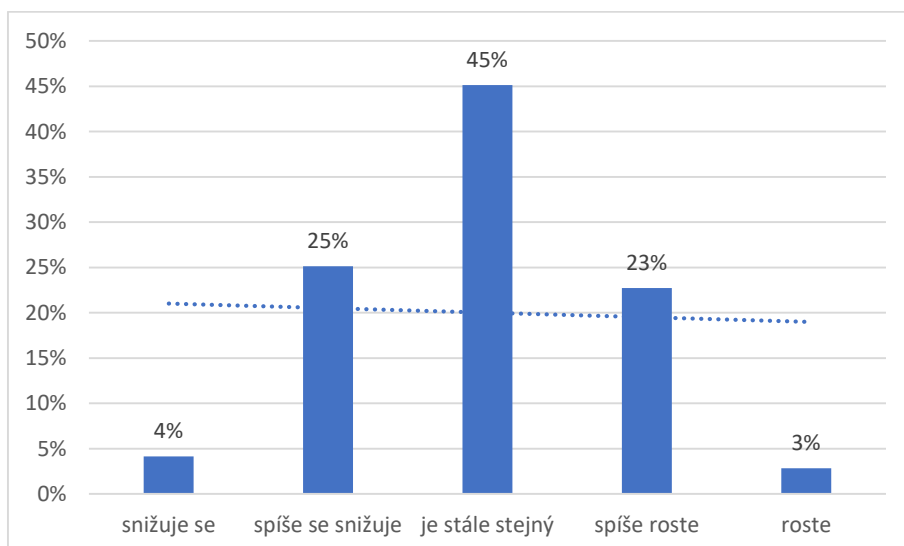
V grafu č. 10 vidíme, že dle respondentů 55, 4 % rodičů zaujímá neutrální postoj k přítomnosti žáků se SVP ve třídě, nicméně u vyhraněnějších variant lehce převažuje nepodporující, resp. spíše nepodporující přístup. Celkově nepodporující postoj je vyjádřen 26,1 %, podporující postoj je celkově nižší, tedy 18,4 %. Krajní varianty nejsou zásadně zastoupeny, nicméně u spíše nepodporující/podporující varianty je ta záporná o 7, 7 % rozdílná oproti kladné variantě.



N = 992; Mean = 0,27; SD = 0,73; otázka: 3

Graf č. 11 – Vnímání aktivit rodičů respondenty (zatěžující / obohacující)

Opět můžeme vidět, podobně jako u předchozí otázky, relativně vysoký sloupec neutrálních odpovědí (53,3 %). Jako obohacující hodnotí respondenti 35 % aktivit rodičů vůči škole oproti 11,7 % aktivit, které jsou vnímány jako spíše či zcela zatěžující.

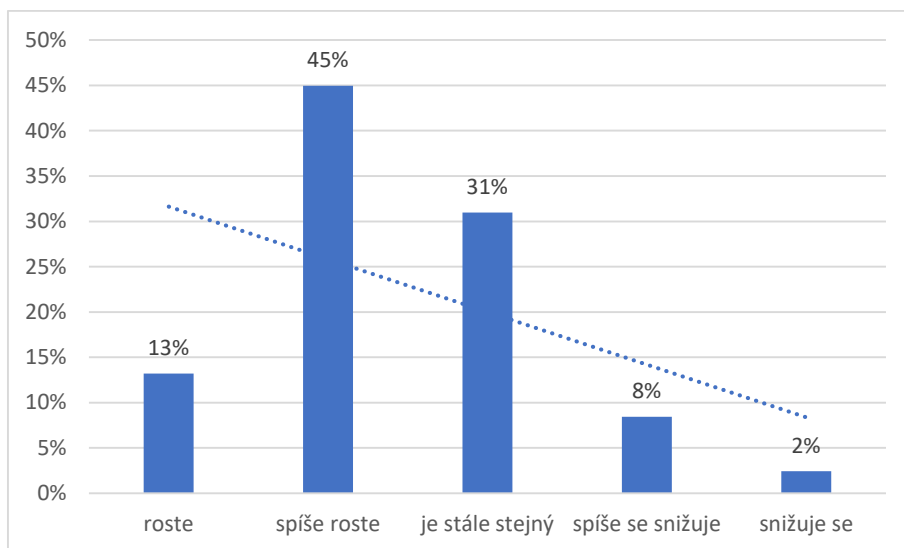


N = 990; Mean = -0,05; SD = 0,87; otázka: 4

Graf č. 12 – Změna aktivity rodičů vůči škole – počet obohacujících aktivit

Oproti předešlé otázce je tato zaměřena na vývoj – tedy změnu v aktivitách rodičů. Respondenti ze 45,2 % hodnotí aktivitu jako stále stejnou. Na rozdíl od zhodnocení povahy

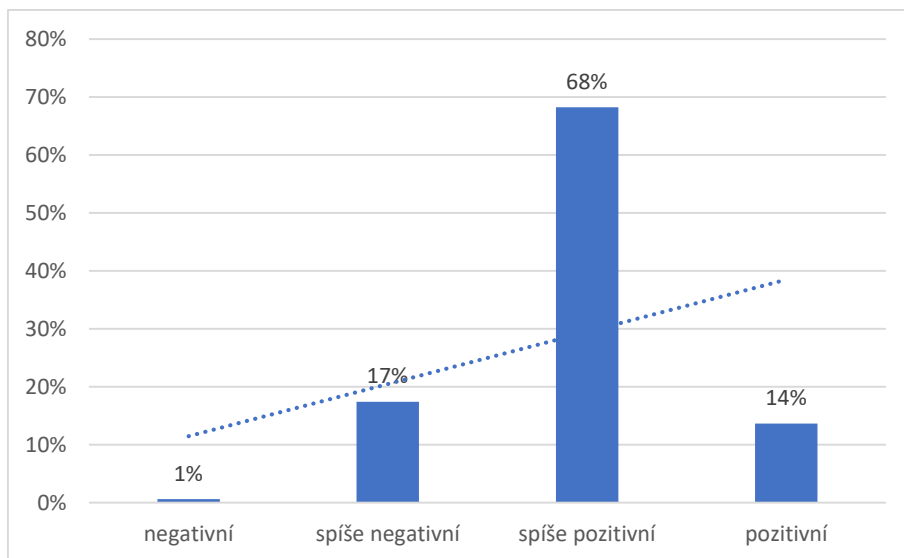
aktivit jako takové, aktivit, které respondenti hodnotí jako obohacující, lehce ubývá – o 5,7 %. Celkově vidíme, že 29,3 % respondentů se domnívá, že obohacující aktivita rodičů se snižuje, oproti tomu se další skupina vyjadřuje v 25,6 %, že obohacující aktivita roste.



N = 985; Mean = -0,58; SD = 0,91; otázka: 5

Graf č. 13 – Změna aktivit rodičů vůči škole – zatěžující aktivity

Zatímco pro školu obohacující aktivity rodičů se v čase mění jen mírně v jejich neprospěch, aktivity, které respondenti ze strany rodičů hodnotí jako zatěžující, rostou, a to poměrně výrazně. Celkový počet zatěžujících aktivit, který dle respondentů roste, je 58,2 %. Zatímco podle grafu č. 11 se ukazuje, že aktuální stav není tak alarmující, protože rodičovských aktivit, které školy zatěžují je jenom 11,7 %, tak znepokojující je trend, který ukazuje tento graf, tedy že množství zatěžujících aktivit v čase roste.



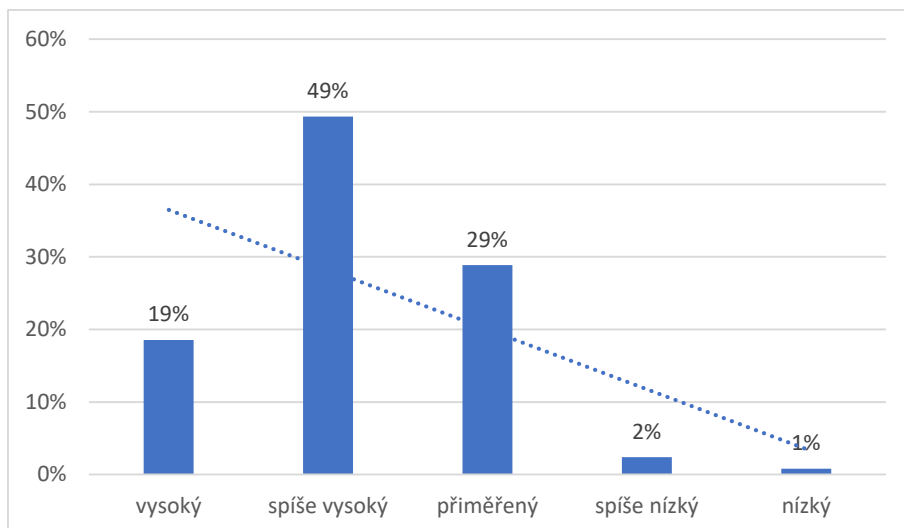
N = 986; Mean = 0,77; SD = 0,92; otázka: 6

Graf č. 14 – Hodnocení spolupráce rodičů žáků se SVP se školou

S rodiči žáků se SVP převažuje pozitivní spolupráce, a to poměrně výrazně – v 81,9 %. Negativní vyjádření zastává pouze 18,1 %. Tudíž lze vyvodit, že pokud respondenti vnímají aktivity rodičů jako zatěžující, tak se jedná spíše o rodiče běžných žáků.

4.10 Pedagogové pohledem respondentů

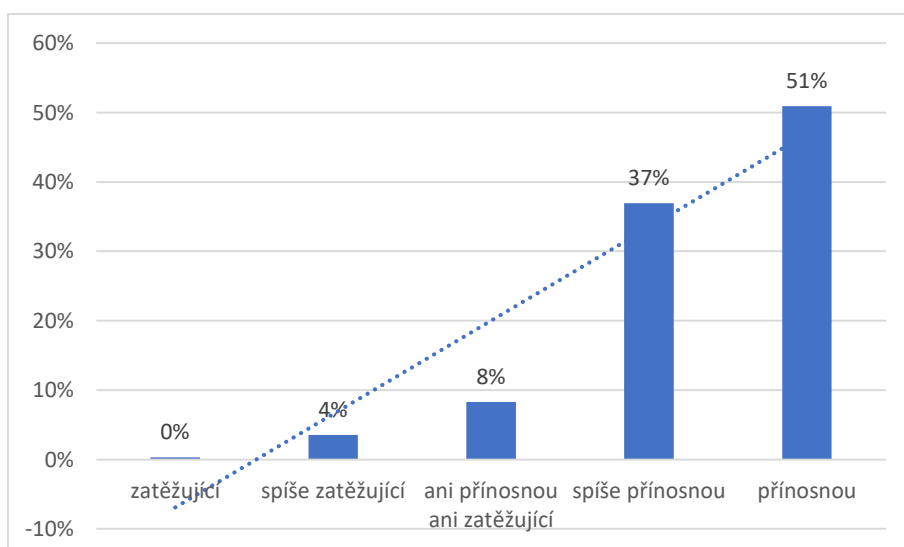
Pedagogové škol jsou těmi, kteří každodenně pracují se žáky ve třídách. K inkluzivnímu vzdělávání většinou zaujímají nějaké stanovisko. Záleží také na podmínkách vzdělávání, ať již se jedná o celkový počet žáků ve třídě, efektivitu působení asistenta pedagoga, roli může hrát i míra vzájemné podpory při realizaci inkluzivního vzdělávání. Je také důležité se zabývat tím, jaké mezi sebou pedagogové sdílejí postoje ohledně inkluzivního vzdělávání a jak naši respondenti (ředitelé/školní speciální pedagogové) sami hodnotí profesní zdatnost pedagogů v oblasti užívání skupinových forem výuky, schopnosti diferencovat výuku a hodnotit žáky se SVP.



N = 991; Mean = -0,82; SD = 0,78; otázka: 7

Graf č. 15 – Přiměřenost počtu žáků se SVP ve třídách z hlediska zvládnutí pedagogického procesu

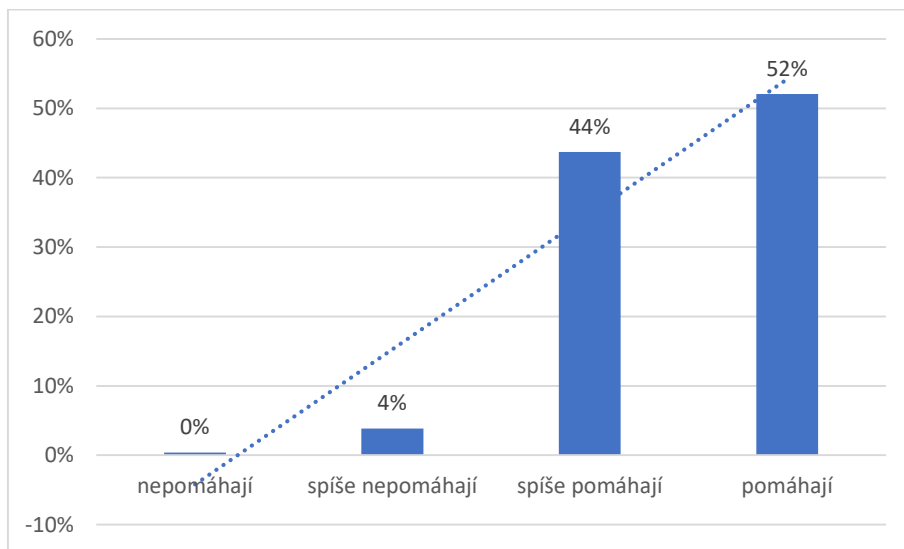
Respondenti nejčastěji hodnotí, že pro pedagogy je počet žáků se SVP spíše vysoký a vysoký (celkově 67,9 %), pouze 3,2 % respondentů se domnívá, že počty žáků s SVO ve třídách jen spíše či zcela nízký. 28,9 % respondentů považuje počet žáků se SVP za průměrný, což není nezajímavý údaj.



N = 988; Mean = 1,35; SD = 0,80; otázka: 8

Graf č. 16 – Hodnocení práce asistentů pedagoga (jak ji dle respondentů vnímají pedagogové)

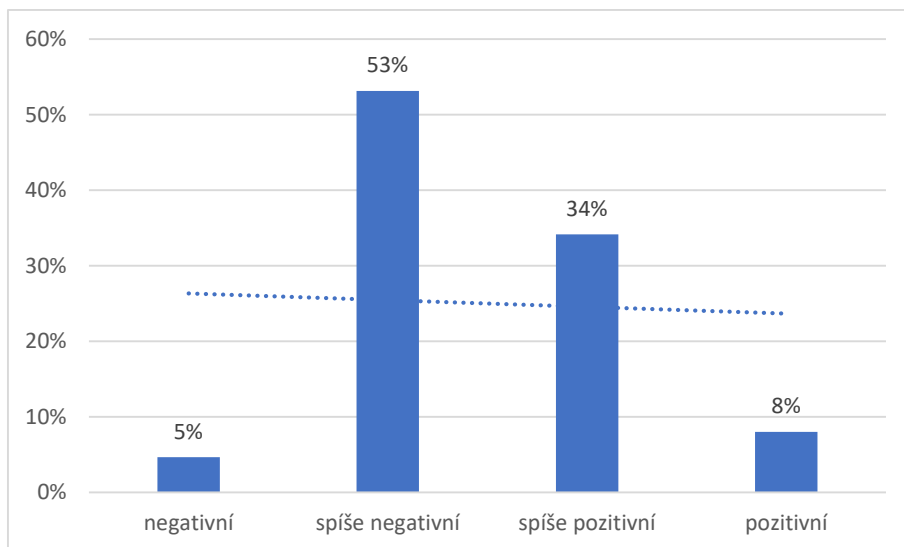
Z tohoto grafu vyplývá, že jednoznačně převažuje pozitivní hodnocení práce asistenta pedagoga. Za spíše či úplně přínosnou hodnotí práci asistentů pedagoga 87,9 % pedagogů (pohledem respondentů). 8,3 % hodnotí práci asistentů jako neutrální, pouze ve 3,8 % je hodnocení negativní – tedy práce asistenta je považována za zatěžující.



N = 991; Mean = 1,43; SD = 0,72; otázka: 9

Graf č. 17 – Míra vzájemné podpory pedagogů při realizaci inkluzivního vzdělávání (jak ji dle respondentů vnímají pedagogové) – tj. pedagogové si navzájem...

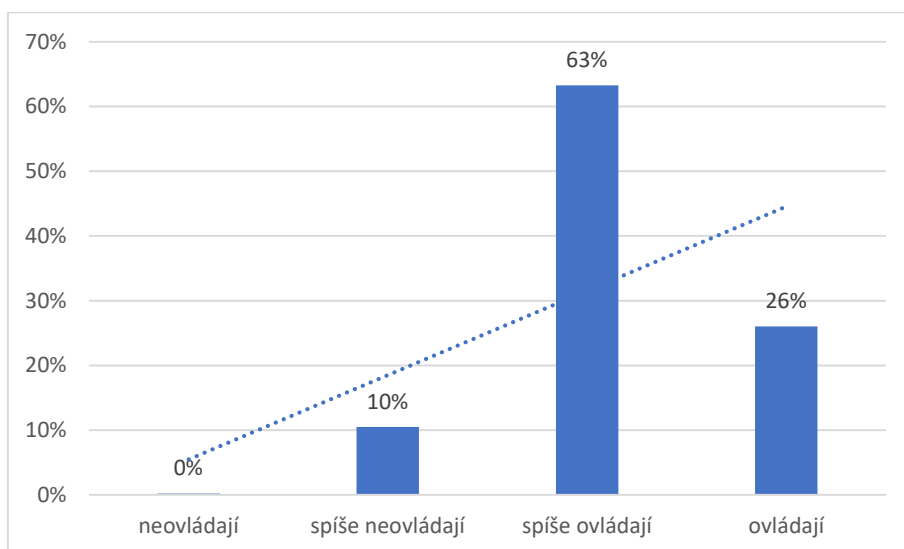
Při realizaci inkluzivního vzdělávání silně převažuje, že si pedagogové navzájem pomáhají, celkový součet pozitivních odpovědí je 95,8 %. Pouze ve 4,2 % si pedagogové nepomáhají.



N = 986; Mean = -0,12; SD = 1,17; otázka: 10

Graf č. 18 Postoje pedagogů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání (jak je vnímají respondenti)

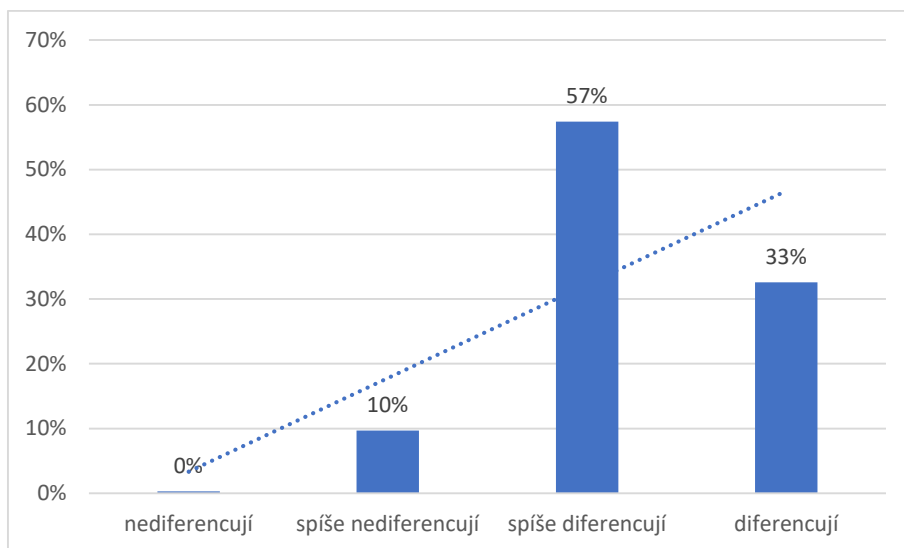
Je méně polarizované, jaké mezi sebou pedagogové dle našich respondentů sdílejí postoje. Celkově negativní postoje mezi sebou sdílí 57,8 % pedagogů, zatímco celkově pozitivní postoje mezi sebou sdílí 42,2 %.



N = 991; Mean = 1,04; SD = 0,83; otázka: 11

Graf č. 19 – Míra schopnosti pedagogů ovládat skupinové/projektové formy práce, při kterých jsou začlenění žáci se SVP (dle vnímání respondentů)

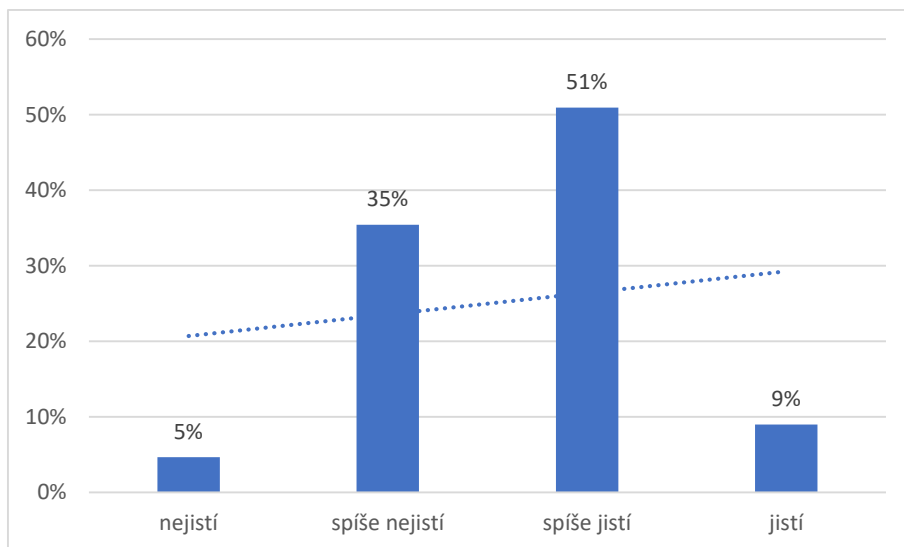
Schopnost pedagogů ovládat skupinové/projektové formy výuky je respondenty hodnocena převážně kladně (celkově v 89,3 %). Hodnota „spíše neovládají“ je zastoupena pouze v 10,7 %, hodnota „neovládají“ je nulová.



N = 991; Mean = 1,12; SD = 0,85; otázka: 12

Graf č. 20 – Míra schopnosti pedagogů diferencovat výuku (jak ji vnímají respondenti)

Schopnost pedagogů diferencovat výuku je celkově pohledem respondentů velmi dobrá. Pozitivní hodnoty jsou celkově zastoupeny 90 % odpovědí. Není zastoupeno žádné procento zcela negativních odpovědí, 10 % respondentů volilo variantu, že pedagogové spíše výuku nediferencují.



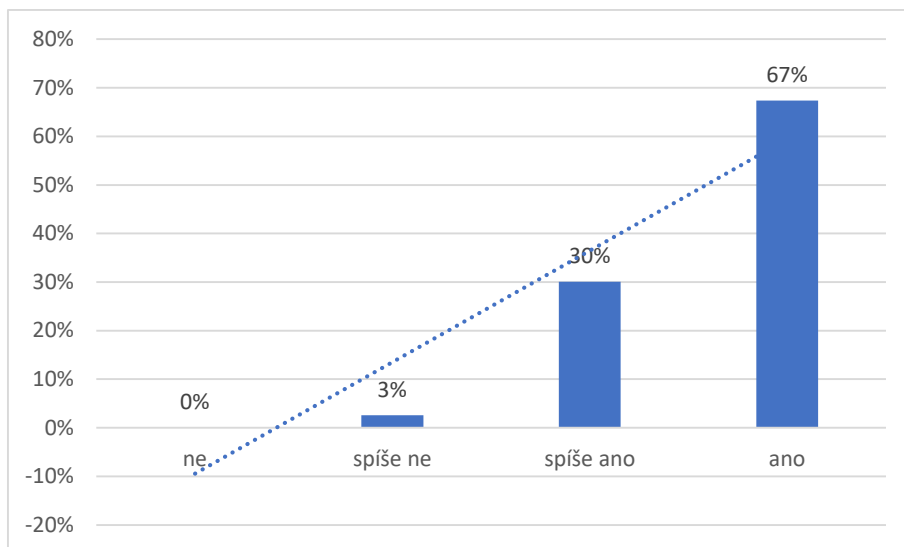
N = 991; Mean = 0,24; SD = 1,16; otázka: 13

Graf č. 21 – Míra jistoty pedagogů v tom, jak hodnotit žáky se SVP (jak ji vnímají respondenti), tj. pedagogové jsou v otázce hodnocení žáků s SVP...

Odpovědi, které vyjadřují celkově jistotu, jsou zastoupeny 59,9 %, nejistota v tom, jak žáky se SVP hodnotit, je 40,1%.

4.11 Pohled ŠSP na vedení školy

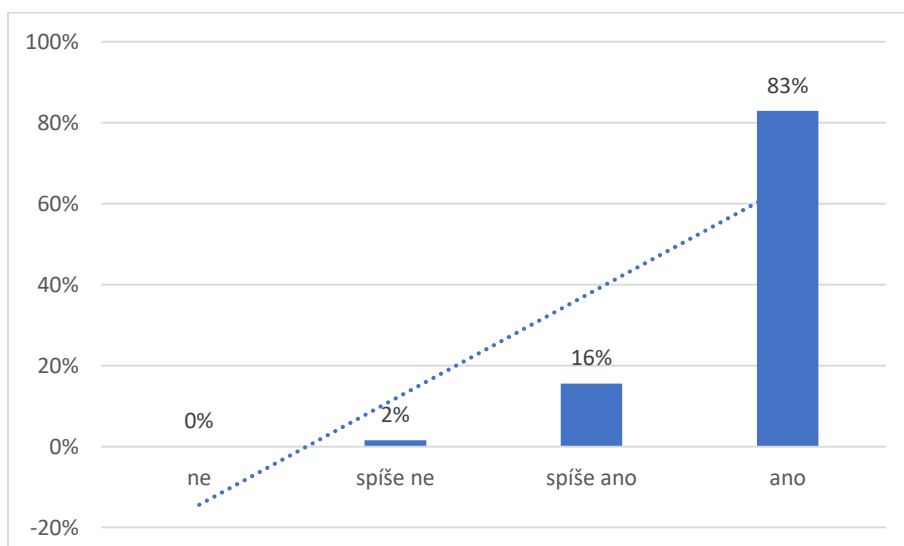
Školní speciální pedagogové se měli vyjádřit k vzájemnému vztahu mezi nimi a vedením školy. Jednalo se o postižení shody na tom, jak realizovat inkluzivní vzdělávání, míry důvěry, podpory a určité realizační svobody pro speciálního pedagoga. Dále zda se speciální pedagog domnívá, že vedení školy zapojuje do řešení kolem žáků se SVP kromě ŠPP také další osoby a subjekty, zda je realizována vzájemná komunikace o inkluzivním vzdělávání (zpětná vazba, projednávání dalších postupů, procesů), jaká je schopnost vedení získávat finanční prostředky a zajišťovat materiální podmínky nutné pro zajištění inkluzivního vzdělávání (místnost, počítač, telefon, pomůcky).



N = 193; Mean = 1,62; SD = 0,63; otázka: 15

Graf č. 22 – Shoda vedení školy a školního speciálního pedagoga na způsobech realizace inkluzivního vzdělávání (vize, priority, nastavení systému)

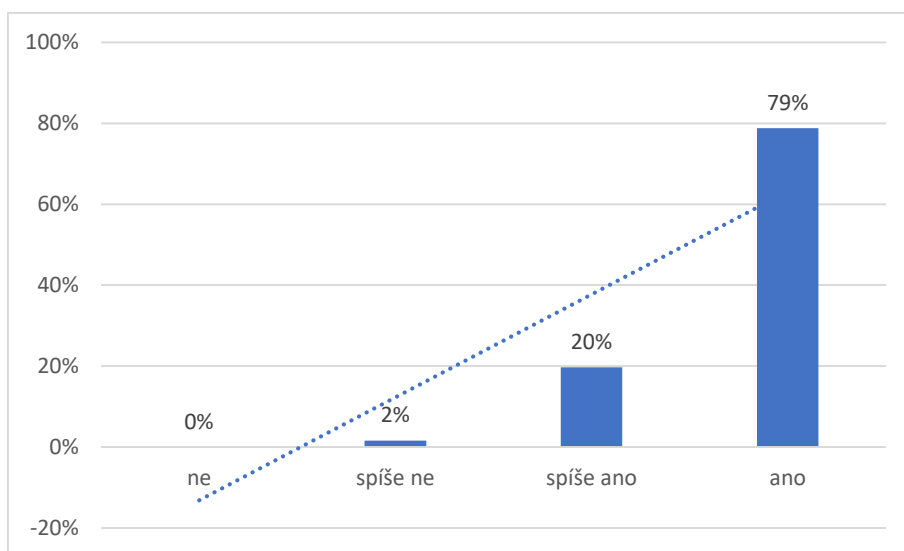
V 97,4 % školní speciální pedagogové vnímali shodu s vedením školy na způsobech realizace inkluzivního vzdělávání. Zcela marginálně je zastoupen názor, že vedení školy se se speciálním pedagogem spíše neshodne (2,6%).



N = 193; Mean = 1,80; SD = 0,51; otázka: 16

Graf č. 23 – Důvěra, podpora a určitá realizační svoboda od vedení školy ke školnímu speciálnímu pedagogovi

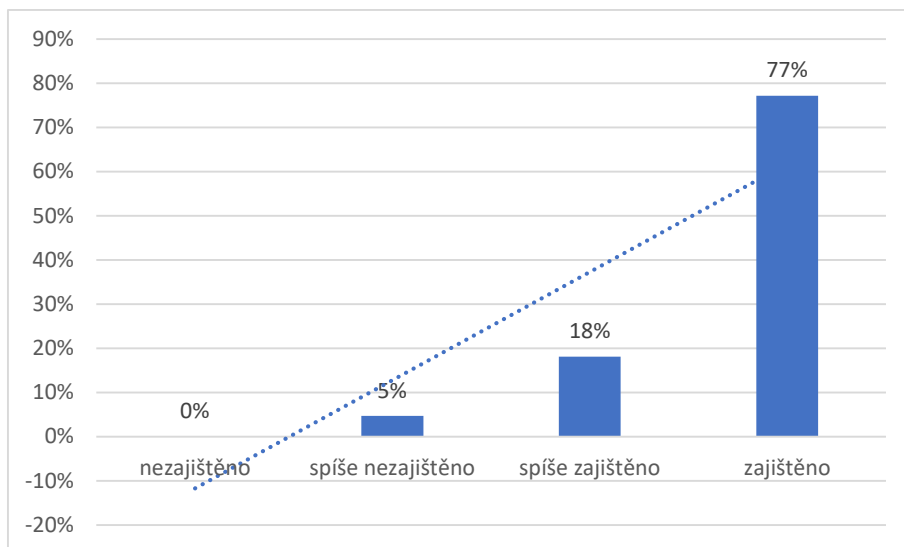
Důvěra, podpora a určitá realizační svoboda je dle speciálních pedagogů vedením školy zajištěna celkově v 98,4 %. Oproti tomu pouze 1,6 % respondentů konstatuje opak v podobě odpovědi „spíše ne“.



N = 193; Mean = 1,76; SD = 0,53; otázka: 17

Graf č. 24 – Vedení školy podporuje zapojení všech zúčastněných (učitelů, rodičů) do péče o žáka se SVP (tj. péče není jen záležitostí ŠPP)

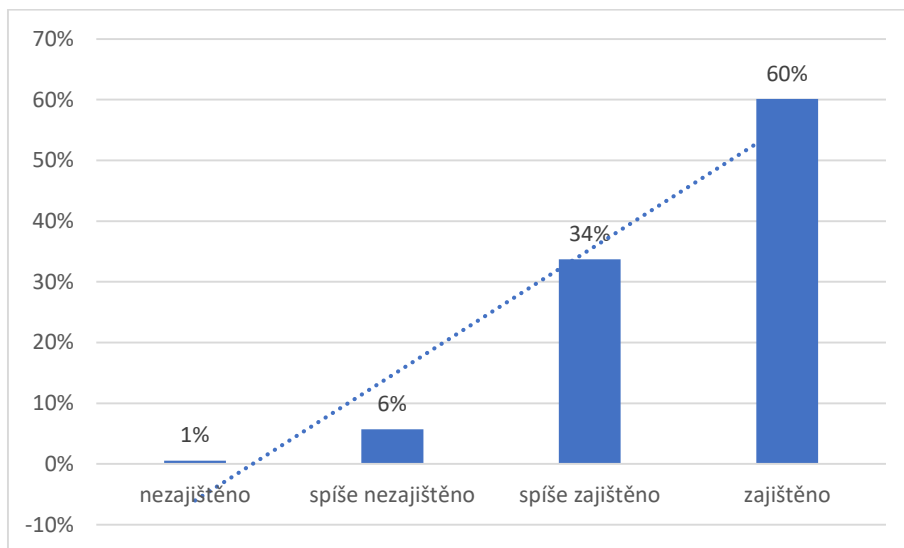
Stejně tak v otázce, zda vedení školy zapojuje jiné osoby do péče o žáka se SVP, jednoznačně převažuje kladná odpověď (celkově v 98,4 %) oproti hodnotě 1,6% respondentů konstatuje opak v podobě odpovědi „spíše ne“.



N = 193; Mean = 1,68; SD = 0,71; otázka: 18

Graf č. 25 – Vzájemná komunikace s vedením ohledně inkluzivního vzdělávání – projednávání dalších postupů a procesů, vzájemná zpětná vazba

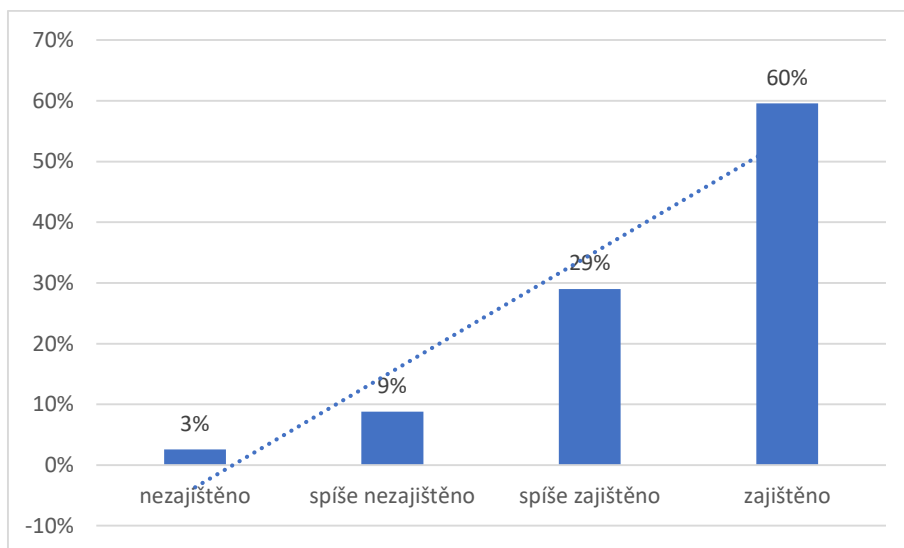
Také komunikace s vedením ohledně inkluzivního vzdělávání je dle speciálních pedagogů zajištěna celkově v 95,3 %. 4,7 % respondentů zvolilo odpověď „spíše nezajištěno“.



N = 193; Mean = 1,47; SD = 0,81; otázka: 19

Graf č. 26 - Schopnost získávat další finanční prostředky na aktivity související s inkluzivním vzděláváním

V 93,8 % speciální pedagogové hodnotí celkově kladně schopnost vedení získat finanční prostředky na zajištění inkluzivního vzdělávání. Tuto schopnost nevidí u svých ředitelů 6,2 % respondentů.



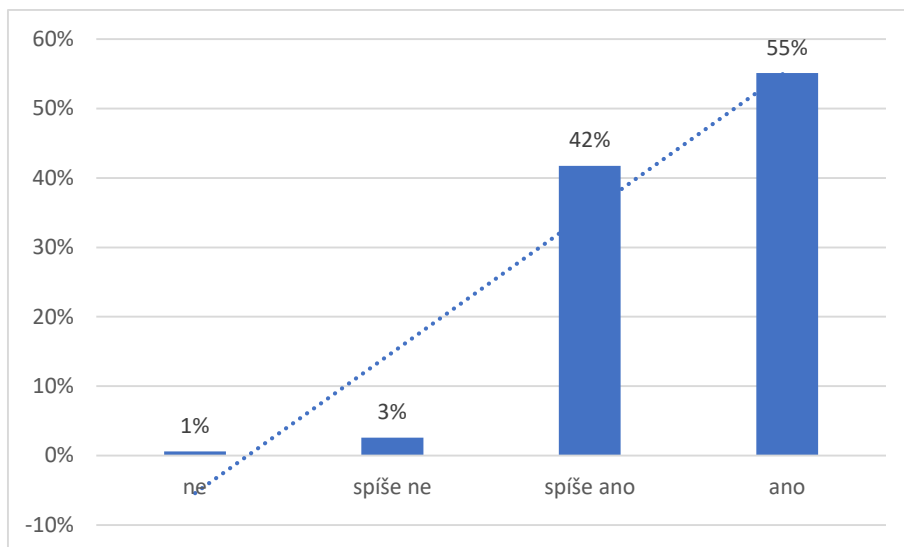
N = 193; Mean = 1,34; SD = 1,03; otázka: 20

Graf č. 27 – Schopnost vedení zajistit materiální podmínky pro podporu inkluzivního vzdělávání (vlastní místnost, počítač, pomůcky, telefon)

V 88,6 % panuje mezi speciálními pedagogy spokojenost v zajištění materiálních podmínek pro inkluzivní vzdělávání. V 11,4 % jsou materiální podmínky ze strany vedení spíše či zcela nezajištěny.

4.12 Pohled vedení školy na ŠSP

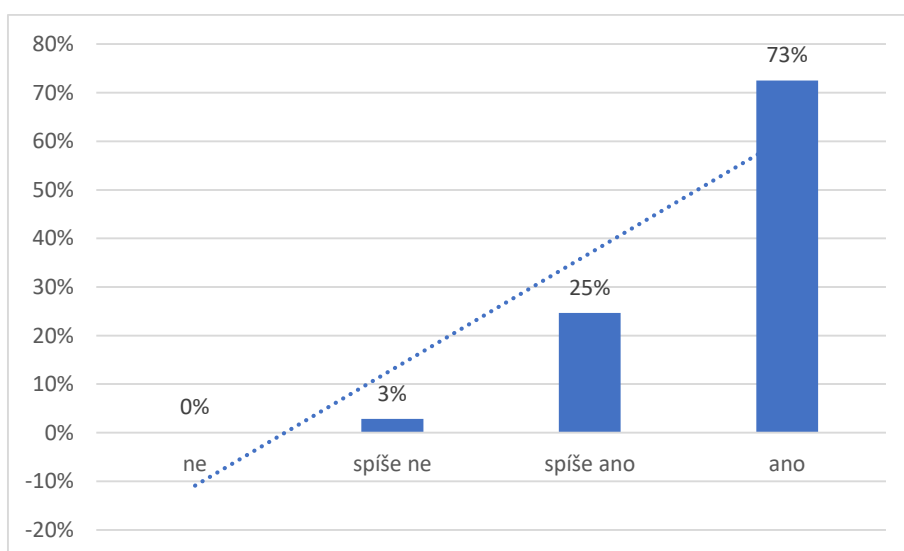
Ředitelé škol se vyjadřovali k tomu, jak jsou školní speciální pedagogové ztotožnění s jejich představou o fungování školního poradenského pracoviště, jak jsou dle nich ochotni se tito pracovníci vzdělávat, jak jsou loajální a zda jsou odborně a osobnostně kompetentní. Poslední otázka směřuje na schopnost speciálních pedagogů zajišťovat administrativní okolnosti v oblasti inkluze.



N = 352; Mean = 1,48; SD = 0,69; otázka: 22

Graf č. 28 – Ztotožnění školního speciálního pedagoga s představou vedení školy o fungování ŠPP

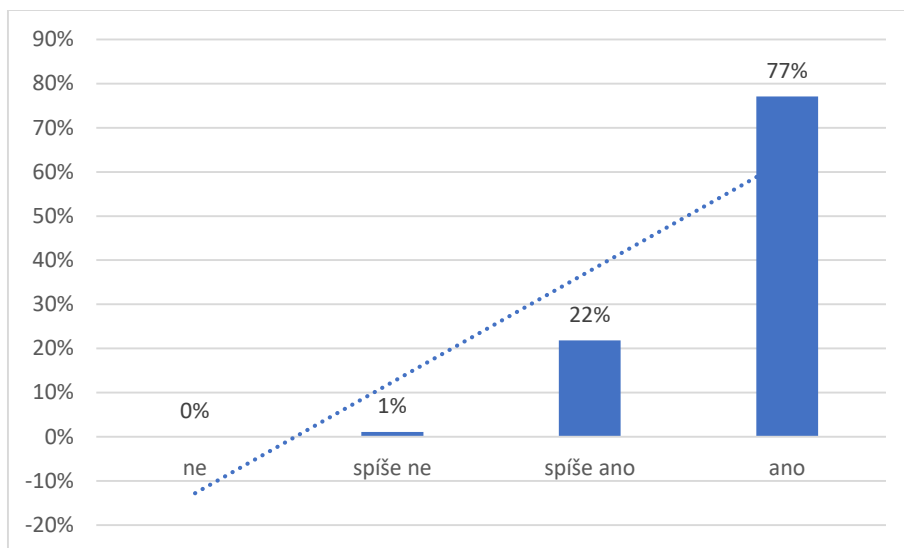
Celkově 96,9 % ředitelů škol vnímá, že pohledy jich samotných a školních speciálních pedagogů na fungování školního poradenského pracoviště se spíše či zcela shodují. Nesouhlasné komentáře jsou pouze ve 3,1 %.



N = 353; Mean = 1,67; SD = 0,63; otázka: 23

Graf č. 29 – Ochota školního speciálního pedagoga se dále vzdělávat z pohledu vedení školy

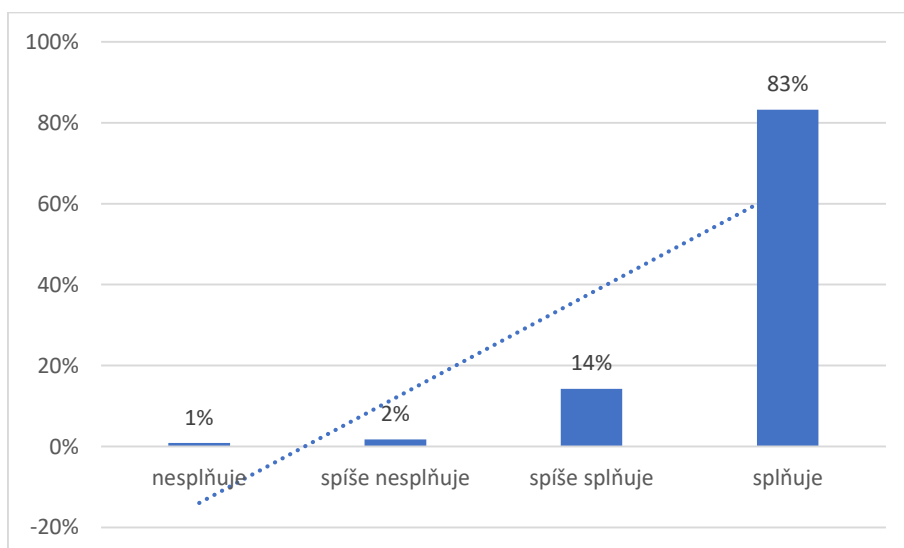
Ředitelé škol vnímají ochotu školních speciálních pedagogů se vzdělávat pozitivně, v 97,2 % hodnotili tuto ochotu jako spíše či zcela pozitivní. Pouze ve 2,8 % tuto ochotu ředitelé spíše nevidí.



N = 353; Mean = 1,75; SD = 0,51; otázka: 24

Graf č. 30 – Loajalita školního speciálního pedagoga ke škole z pohledu vedení školy

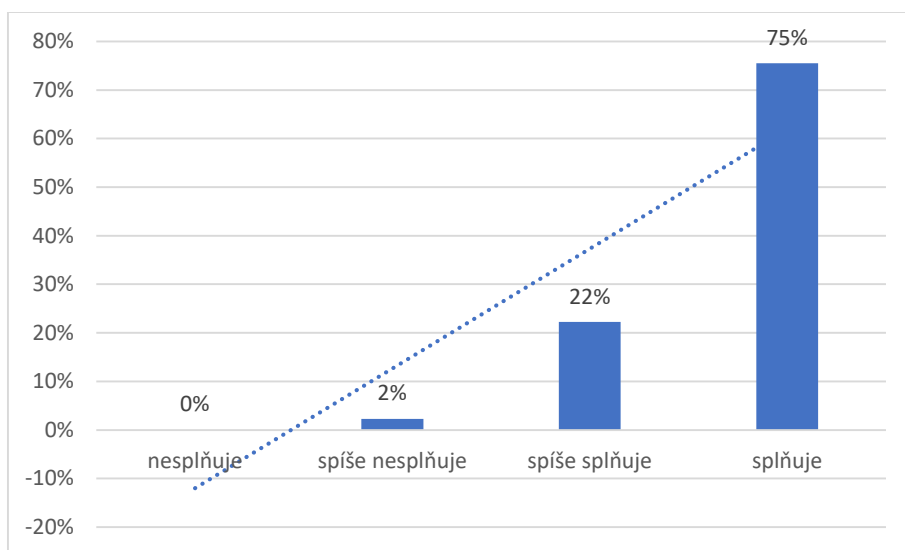
Loajalita školního speciálního pedagoga je z pohledu ředitelů téměř 100 %, resp. 98,9 %, pouze v 1,1 % případů se ředitelé vyjádřili negativně, a to ve variantě „spíše ne.“



N = 351; Mean = 1,77; SD = 0,62; otázka: 25

Graf č. 31 - Splnění nároků vedení školy na pozici školního speciálního pedagoga – odborné kompetence

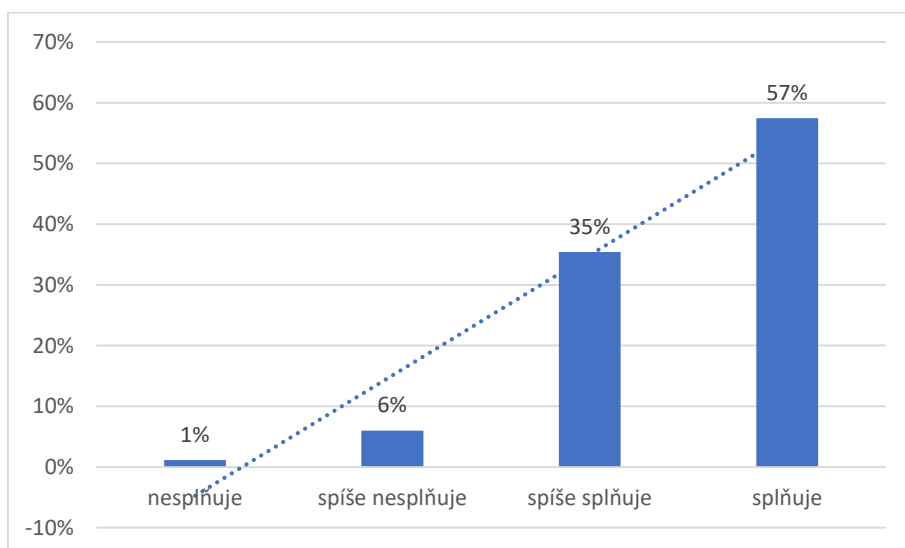
I zde se ředitelé škol vyjadřují k odborným kompetencím pozitivně. Hodnoty „spíše splňuje“ a „splňuje“ jsou celkem zastoupeny v 97,4 %, opačné stanovisko zastávají jen 2,6 % ředitelů.



N = 351; Mean = 1,71; SD = 0,59; otázka: 26

Graf č. 32 – Splnění nároků vedení školy na pozici školního speciálního pedagoga – osobnostní předpoklady

Osobnostní předpoklady pro výkon profese školního speciálního pedagoga hodnotí spíše či zcela pozitivně 97,7 % ředitelů. Pouze 2,3 % se domnívají, že jejich speciální pedagog tento nárok nespĺňuje.



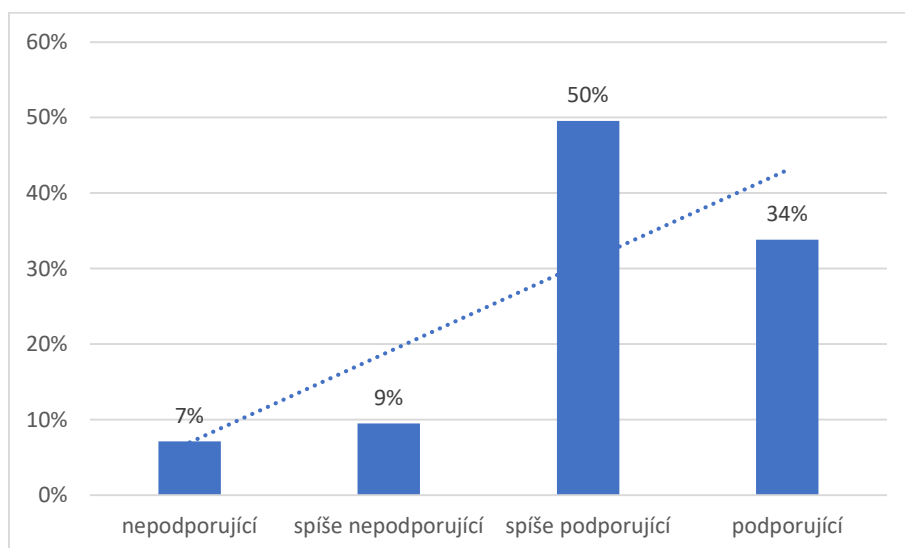
N = 350; Mean = 1,42; SD = 0,86; otázka: 27

Graf č. 33 – Splnění nároků na pozici školního speciálního pedagoga – zajišťování administrativních záležitostí spojených s inkluzivním vzděláním

Dle 92, 9 % ředitelů jejich školní speciální pedagogové splňují či spíše splňují nároky na zajištění administrativních záležitostí spojených s inkluzivním vzděláváním. V 7,1 % tyto nároky jsou spíše či zcela nesplněny.

4.13 Subjekty vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání

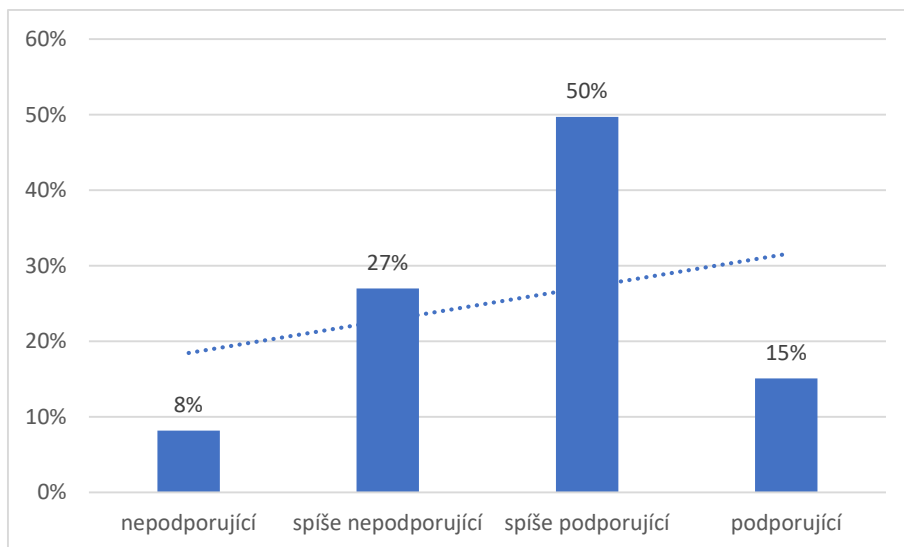
V této kapitole je analyzováno, jak respondenti hodnotí přístup subjektů, které se vztahují k oblasti inkluzivnímu vzdělávání. Ty jsou zastoupeny zřizovateli, Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, Českou školní inspekcí, školícími institucemi, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně-pedagogickými centry, odbornými, ale také masovými médii a politiky.



N = 801; Mean = 0,94; SD = 1,16; otázka: 29

Graf č. 34 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – zřizovatel školy

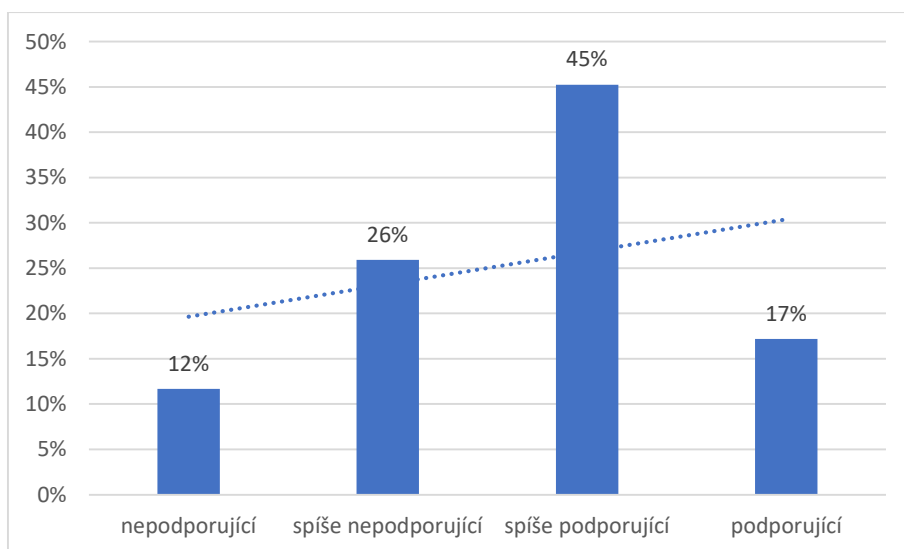
Zřizovatelé škol jsou hodnoceni jako spíše či zcela podporující v 83,4 %. Spíše nepodporující či zcela nepodporující přístup je zastoupen 16,6 %.



N = 907; Mean = 0,37; SD = 1,25; otázka: 30

Graf č. 35 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)

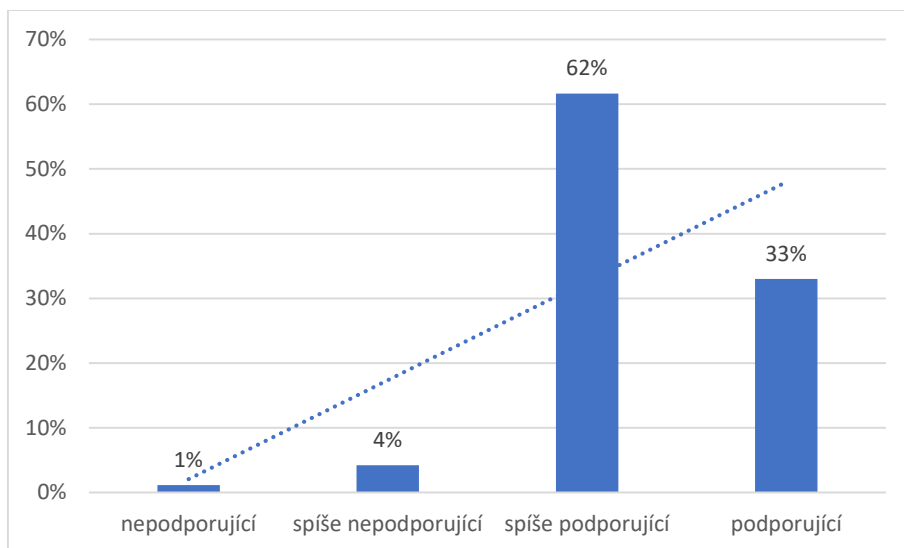
Přístup MŠMT je v 64,8 % hodnocen jako spíše či zcela podporující, v 35,2 % jako spíše či zcela nepodporující.



N = 745; Mean = 0,30; SD = 1,33; otázka: 31

Graf č. 36 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – Česká školní inspekce

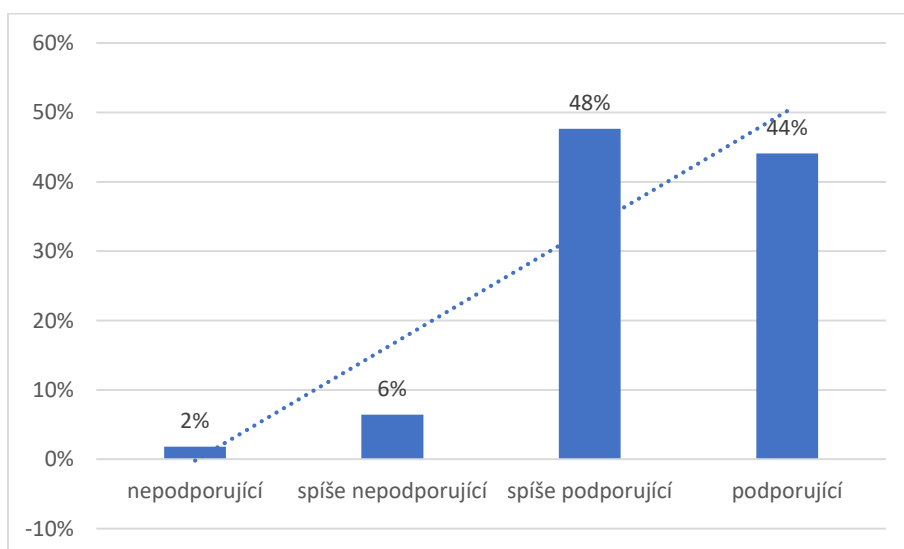
Přístup České školní inspekce je v 62,4 % hodnocen jako spíše či zcela podporující, v 37,6 % jako spíše či zcela nepodporující.



N = 967; Mean = 1,21; SD = 0,75; otázka: 32

Graf č. 37 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání - podporující či nepodporující práci škol – školící instituce

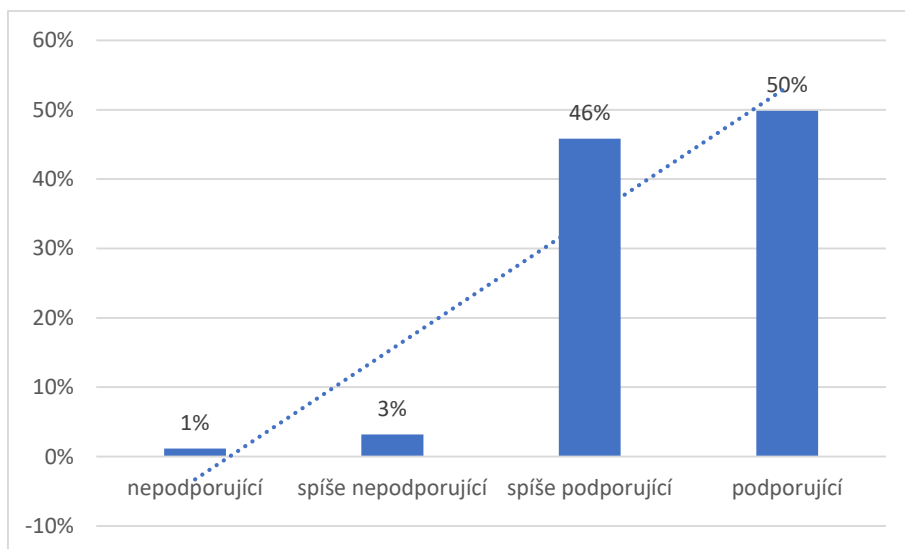
Přístup školících institucí je v 94,6 % hodnocen jako spíše či zcela podporující, v 5,4 % jako spíše či zcela nepodporující.



N = 982; Mean = 1,26; SD = 0,89; otázka: 33

Graf č. 38 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání - podporující či nepodporující práci škol – pedagogicko-psychologické poradny

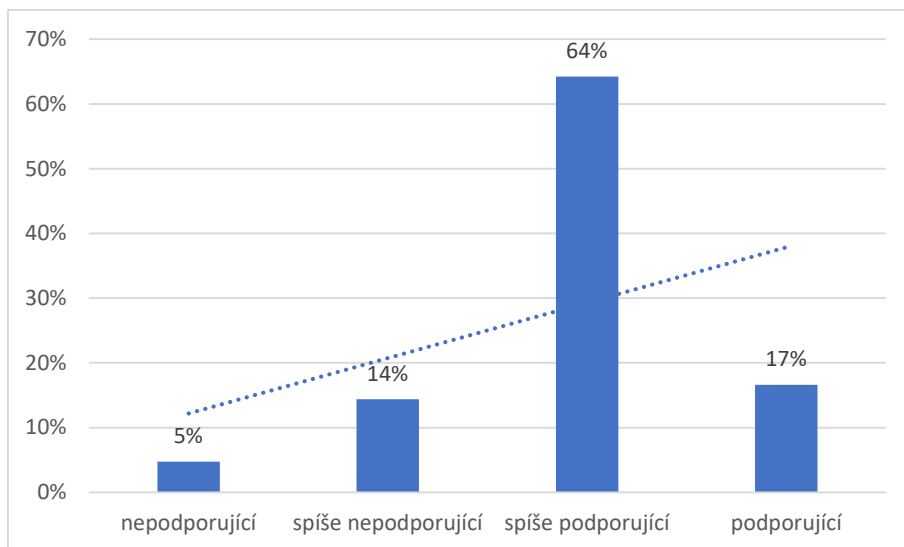
Přístup pedagogicko-psychologický poraden je v 91,8 % hodnocen jako spíše či zcela podporující, v 8,2 % jako spíše či zcela nepodporující.



N = 943; Mean = 1,40; SD = 0,76; otázka: 34

Graf č. 39 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání - podporující či nepodporující práci škol – speciálně-pedagogická centra

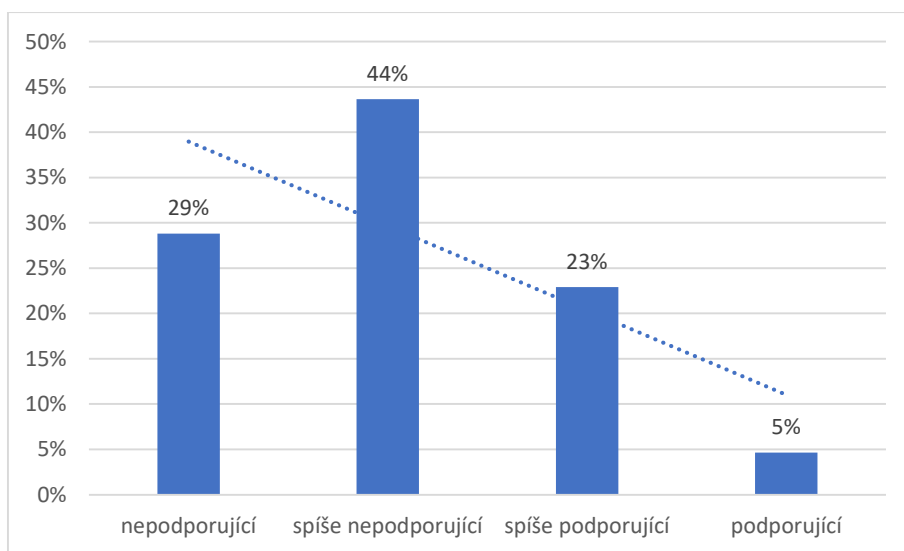
Přístup speciálně-pedagogických center je v 95,7 % hodnocen jako spíše či zcela podporující, ve 4,3 % jako spíše či zcela nepodporující.



N = 884; Mean = 0,74; SD = 1,05; otázka: 35

Graf č. 40 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání - podporující či nepodporující práci škol – odborná média (odborné publikace, časopisy, weby)

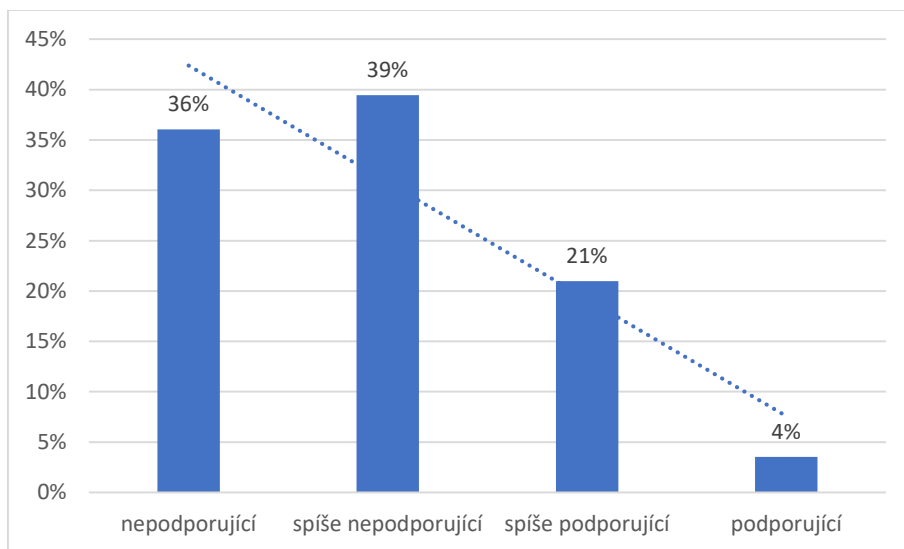
Přístup odborných médií je v 80,9 % hodnocen jako spíše či zcela podporující, v 19,1 % jako spíše či zcela nepodporující v řešení otázek inkluzivního vzdělávání.



N = 795; Mean = -0,69; SD = 1,24; otázka: 36

Graf č. 41 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání - podporující či nepodporující práci škol – masová média

Přístup masových médií je v 27,5 % hodnocen jako spíše či zcela podporující, v 72,5 % jako spíše či zcela nepodporující v řešení otázek inkluzivního vzdělávání.



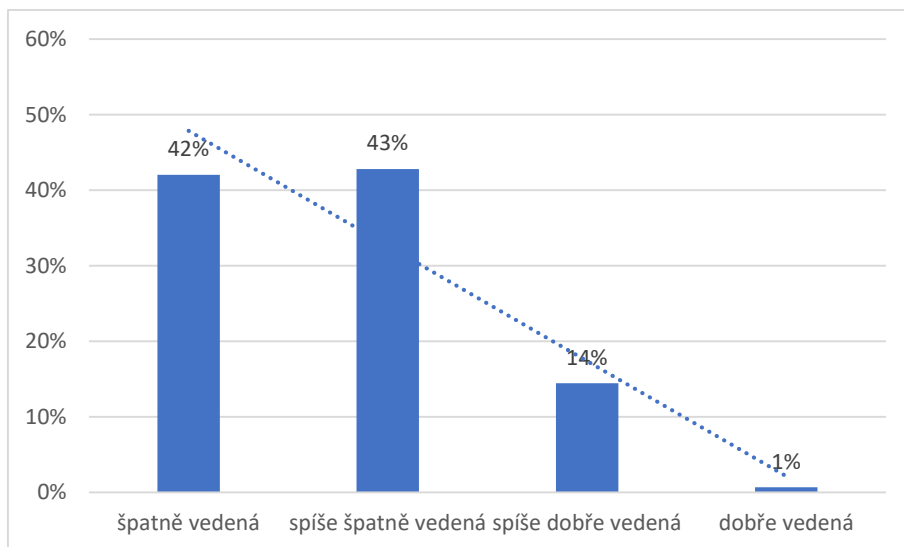
N = 710; Mean = -0,84; SD = 1,22; otázka: 37

Graf č. 42 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání - podporující či nepodporující práci škol – politici

Přístup politiků je v 24,5 % hodnocení jako spíše či zcela podporující, v 75,5 % jako spíše či zcela nepodporující v řešení otázek inkluzivního vzdělávání.

4.14 Legislativa a administrativa

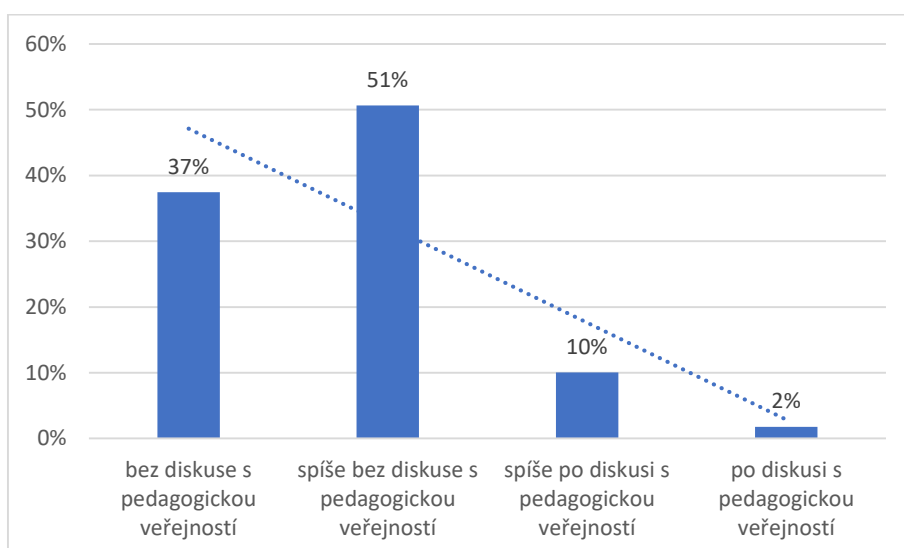
Další sada otázek se týkala okolností legislativních změn. Respondenti se vyjadřovali k informační kampani před vstupem inkluzivní novely a příslušných vyhlášek v platnost, dále k tomu, zda byly změny v roce 2016 zavedeny bez diskuse či po diskusi s pedagogickou veřejností. Dále byly řešeny podmínky dané legislativními změnami zavedené v roce 2016, dále pak v 2017 a 2018 a také očekávání, která s sebou přinesla zveřejněná legislativní úprava platná od 1. 1. 2020. Kapitola se také věnuje tomu, jak respondenti vnímají současný systém inkluzivního vzdělávání, tedy zda ho hodnotí jako pružný či nepružný a zda je výklad legislativy jasný, srozumitelný. Poslední otázka cílí na míru přiměřenosti administrativy, která je s inkluzivním vzděláváním spojena.



N = 899; Mean = -1,11; SD = 1,02; otázka: 38

Graf č. 43 – Hodnocení informační kampaně před vstupem inkluzivní novely zákona a příslušných vyhlášek v roce 2016 v platnost

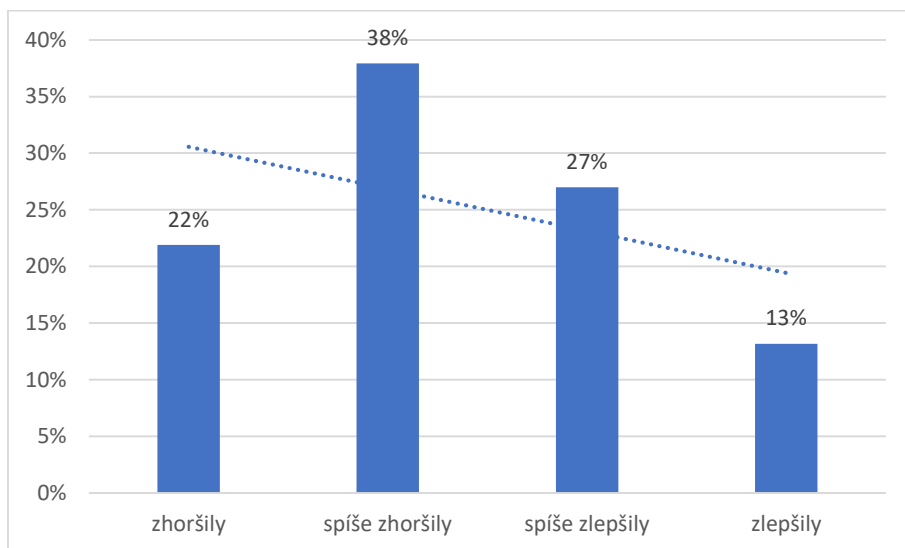
Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti hodnotí informační kampaň před vstupem inkluzivní novely a příslušných vyhlášek v platnost v roce 2016 převážně jako spíše či celkově špatně vedenou (84,9 %). Pozitivní hodnocení ve smyslu vyjádření spíše či zcela dobře vedené kampaně je zastoupeno v 15,1 %.



N = 894; Mean = -1,12; SD = 0,96; otázka: 39

Graf č. 44 – Hodnocení, zda byly legislativní změny po 1. 9. 2016 zavedeny po diskusi nebo bez diskuse s pedagogickou veřejností

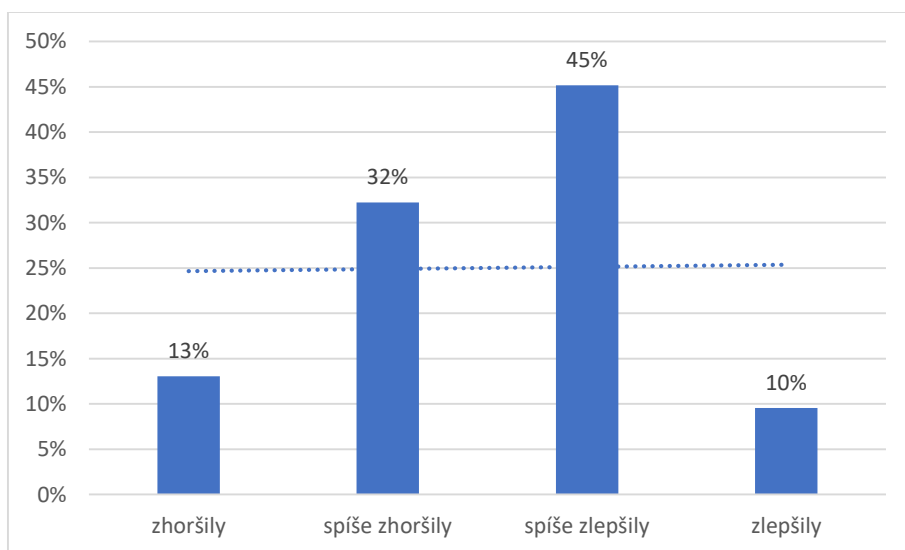
Převažuje hodnocení, že legislativní změny byly po 1. 9. 2016 zavedeny spíše či zcela bez diskuse s pedagogickou veřejností (88,1 %), pozitivní hodnocení bylo zastoupeno celkově v 11,9 %.



N = 804; Mean = -0,01; SD = 1,69; otázka: 40

Graf č. 45 - Hodnocení změny podmínek pro inkluzivní vzdělávání dané legislativou po 1. 9. 2016

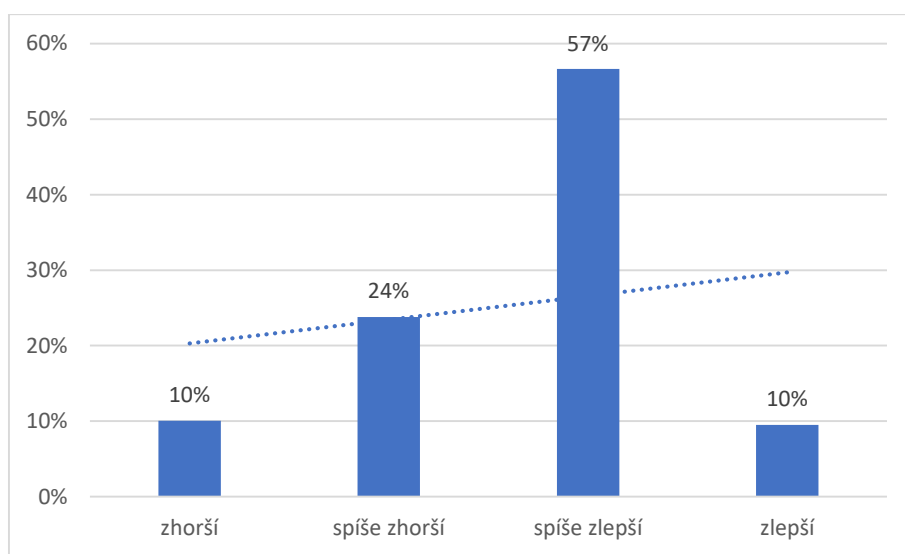
Změny v legislativě, které byly spuštěny k 1. 9. 2016, podmínky pro inkluzivní vzdělávání dle respondentů z 59,8 % zhoršily či spíše zhoršily, 40,2 % respondentů uvedlo opak, tedy že příslušná legislativa podmínky k inkluzivnímu vzdělávání zlepšila.



N = 828; Mean = 0,06; SD = 1,29; otázka: 41

Graf č. 46 – Hodnocení změny podmínek pro inkluzivní vzdělávání dané legislativou upravenou v letech 2017 a 2018

Zde vidíme, že hodnocení respondentů je poměrně rovnoměrně zastoupeno, pokud jde o celkové hodnocení podmínek pro inkluzivní vzdělávání dané legislativními změnami v letech 2017 a 2018. Nejčtenější vyjádření jsou v kategoriích „spíše zlepšily“ – „spíše zhoršily“. Celkově uvádí zhoršení podmínek 45,3 % respondentů, zlepšení podmínek pak 54,7 % respondentů, tedy pozitivní hodnocení převažuje o necelých 10 %.

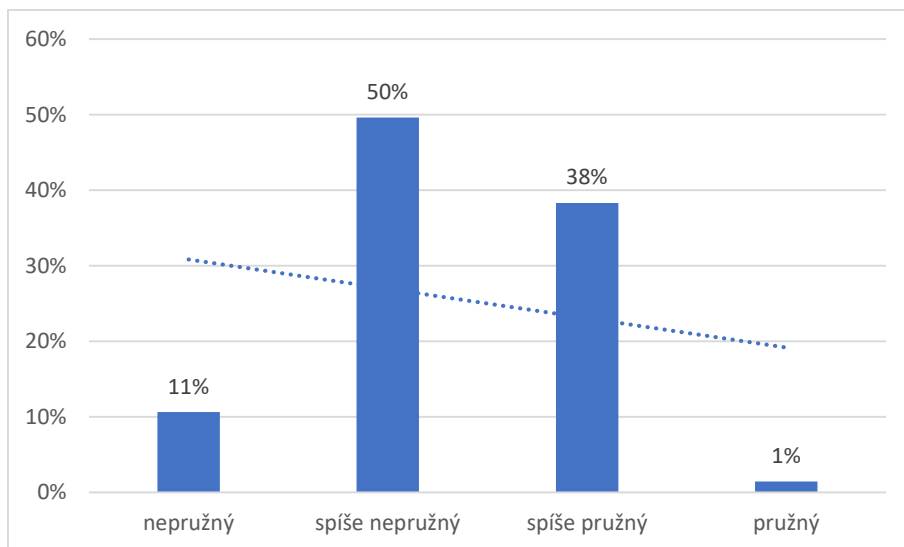


N = 777; Mean = 0,32; SD = 1,22; otázka: 42

Graf č. 47 – Očekávání, zda chystané změny legislativy od 1. 1. 2020 podmínky pro inkluzivní vzdělávání zlepší/zhorší

U respondentů převažuje očekávání, že chystané změny legislativy od 1. 1. 2020 podmínky pro inkluzivní vzdělávání zlepší (celkově za obě pozitivní varianty v 66,2 % případech). Negativní hodnocení je zastoupeno 33,8 %.

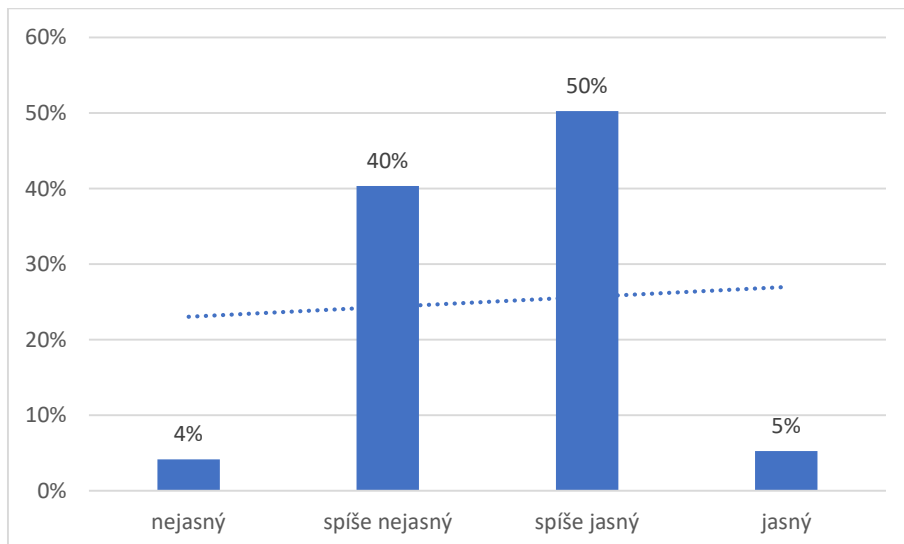
Porovnáme-li hodnocení legislativních změn po roce 2016, dále v letech 2017 a 2018 a pak hodnocení změn v legislativě, která bude platit od 1. 1. 2020 (sběr dat probíhal před touto legislativní změnou), můžeme konstatovat trend pozitivnějšího hodnocení s každou novou legislativní úpravou. Lze to jednoznačně vidět ve výše uvedených grafech č. 45, č. 46, č. 47.



N = 989; Mean = -0,30; SD = 1,13; otázka: 43

Graf č. 48 - Hodnocení míry pružnosti systému inkluzivního vzdělávání

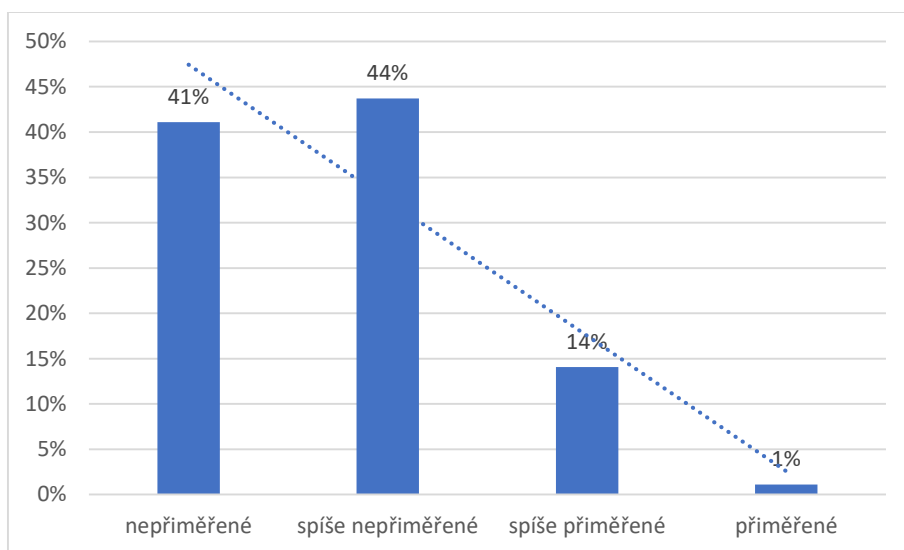
V otázce míry pružnosti systému inkluzivního vzdělávání převažuje názor, že systém je spíše či zcela nepružný, a to celkově v 60,3 %. Opačný názor má 39,7 % respondentů.



N = 989; Mean = 0,12; SD = 1,13; otázka: 44

Graf č. 49 – Hodnocení současného výkladu legislativy vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání

Hodnocení současného výkladu legislativy vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání je nejčastěji hodnoceno v kategoriích „spíše nejasný“ – „spíše jasný“. Celkově převažuje názor, že současný výklad legislativy je spíše či zcela jasný (celkově v 55,5 %), oproti opačnému názoru, reprezentovanému 44,5 %.



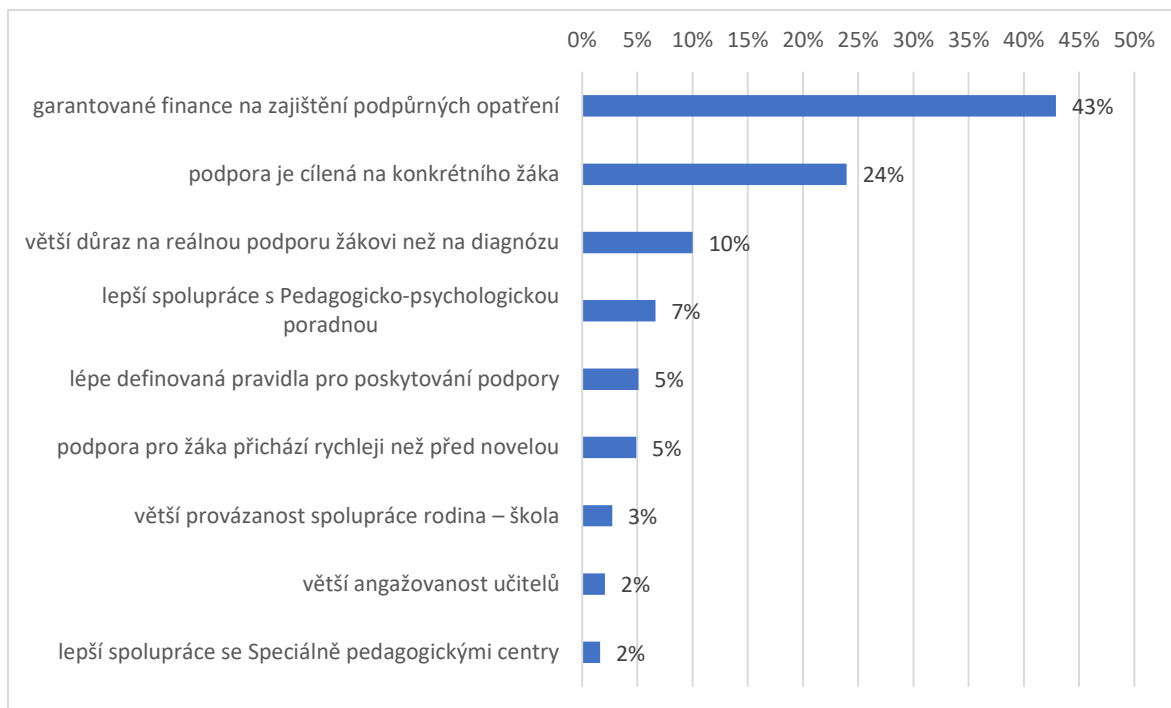
N = 988; Mean = -1,10; SD = 1,03; otázka: 45

Graf č. 50 - Hodnocení míry přiměřenosti množství administrativy spojené s inkluzivním vzděláváním

Jednoznačně převažuje názor, že současné množství administrativy spojené s inkluzivním vzděláváním je spíše či zcela nepřiměřené (84,8 %) oproti názoru, že je toto množství spíše či zcela přiměřené (15,2 %).

4.15 Přínosy a slabiny dopadů legislativních změn v oblasti inkluze

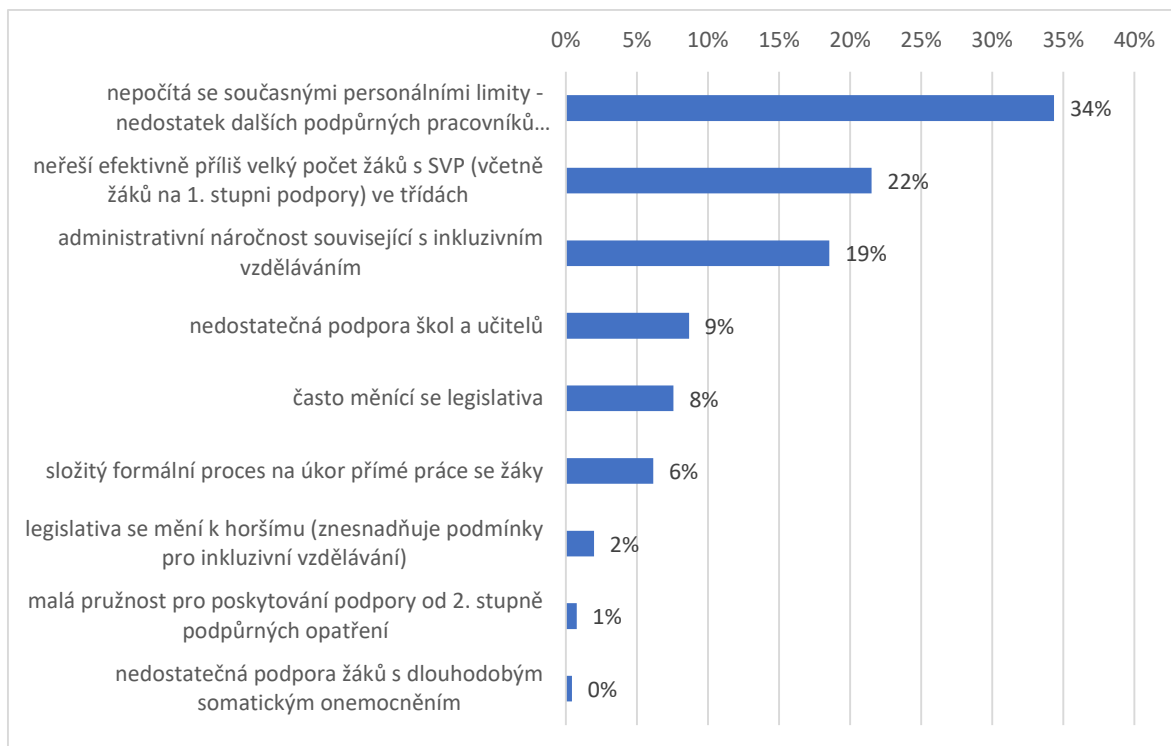
Tato kapitola shrnuje přínosy a slabiny pohledem ředitelů škol a školních speciálních pedagogů. Respondenti měli vybrat pouze jeden pro ně stěžejní přínos a jednu slabinu.



N = 918; otázka: 49

Graf č. 51 – Nejdůležitější přínos legislativních změn v oblasti inkluzivního vzdělávání po roce 2016

Nejvýrazněji si respondenti cení garantovaných financí na zajištění podpůrných opatření. Hodnota 43 % je téměř dvojnásobná oproti druhému nejdůležitějšímu přínosu v podobě podpory, která je cílená na konkrétního žáka (24 %), následuje větší důraz na reálnou podporu žákovi než na diagnózu (10 %). Další položky jsou v hodnotě pod 10 % a pro jejich prostudování odkazují na výše uvedený graf.



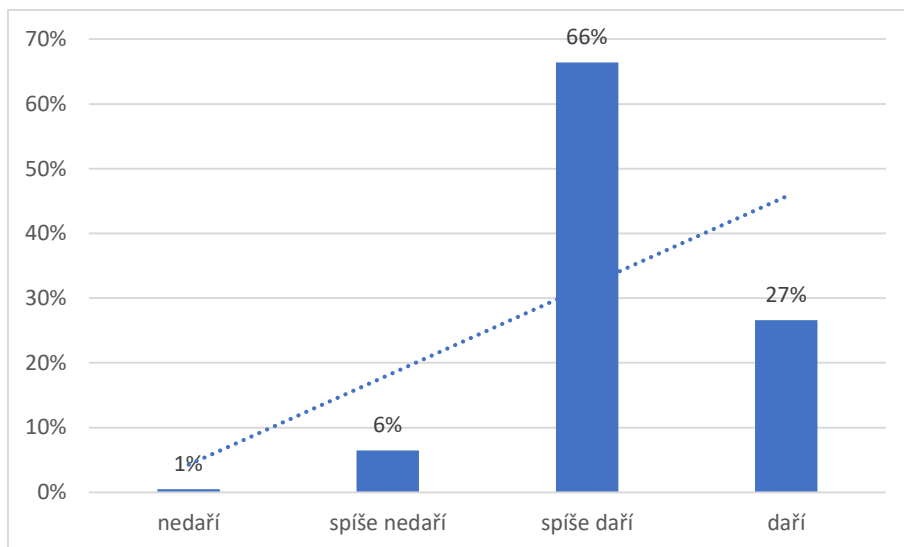
N = 911; otázka: 50

Graf č. 52 – Nejvýznamnější slabina legislativní změny v oblasti inkluzivního vzdělávání po roce 2016

Za největší slabinu současného systému, který je dán legislativou po roce 2016, považuje 34 % respondentů to, že se nepočítá se současnými personálními limity – nedostatkem speciálních pedagogů, psychologů, asistentů pedagoga (34 %). Na druhém místě respondenti jmenovali neřešení příliš velkého počtu žáků se SVP ve třídách, včetně žáků na 1. stupni podpůrných opatření (22 %). Jen o trochu méně byla zastoupena slabina v podobě administrativní náročnosti související s inkluzivním vzděláváním (19 %). Další položky jsou v hodnotě pod 9 % a pro jejich prostudování odkazují na výše uvedený graf.

4.16 Úspěšnost inkluzivního vzdělávání a vliv na spokojenost v profesi

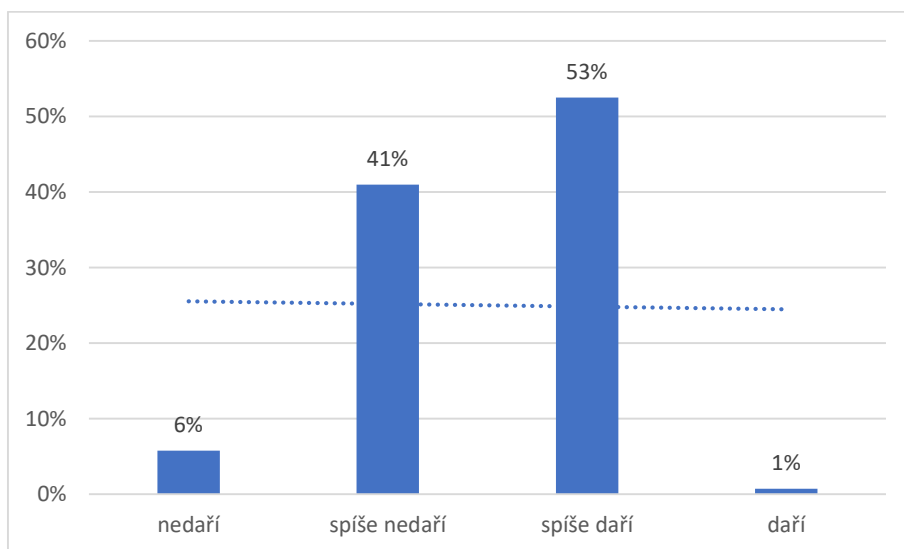
V této kapitole se respondenti vyjadřovali k tomu, zda se v jejich školách, ale také v České republice inkluzivní vzdělávání daří. Poté hodnotili, jaký vliv má současná podoba inkluzivního vzdělávání na jejich spokojenost v profesi, ale také na spokojenost učitelů jejich škol v jejich profesi.



N = 989; Mean = 1,12; SD = 0,75; otázka: 51

Graf č. 53 – Jak se daří inkluzivní vzdělávání ve školách respondentů

V tomto grafu je vidět zřetelné přesvědčení, že se ve škole respondentů inkluzivní vzdělávání spíše či zcela daří, celkem tak tento parametr hodnotilo 93,0 %, Opačný názor, tedy že se inkluzivní vzdělávání ve školách respondentů spíše či zcela nedaří, mělo 7,0 % respondentů.

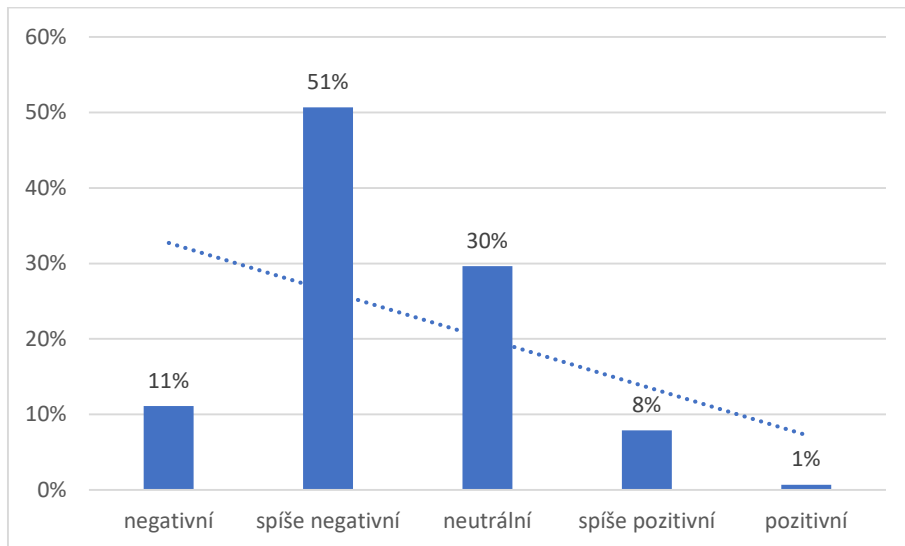


N = 971; Mean = 0,01; SD = 1,09; otázka: 52

Graf č. 54 – Jak se daří inkluzivní vzdělávání ve školách v celé České republice

Pokud se jedná o vyjádření o úspěšnosti inkluzivního vzdělávání v celé ČR, zde vidíme, že hodnocení není tak jednoznačné, největší četnost odpovědí je na obou stranách v podobě

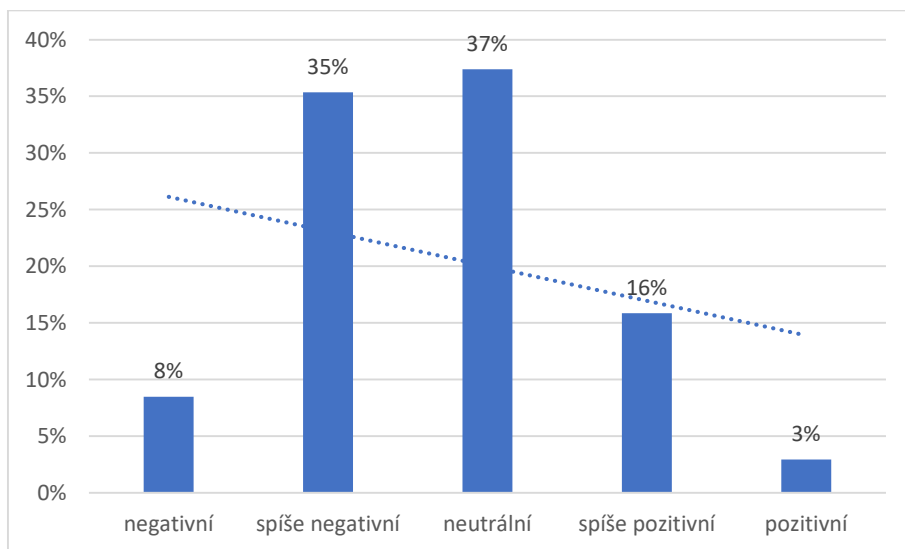
odpovědí „spíše se nedaří, spíše se daří“. Pozitivní hodnocení celkově vyjadřuje 53,2 % oproti negativnímu hodnocení, které je zde zastoupeno 46,8 %.



N = 989; Mean = -0,64; SD = 0,81; otázka: 53

Graf č. 55 – Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů ve škole respondentů

Z grafu je patrné, že dle respondentů se pedagogové jejich škol vyjadřují tak, že současné pojetí má negativní vliv na jejich spokojenost v profesi. Celkově převažuje negativní hodnocení u 61,8 % respondentů. Nezanedbatelné zastoupení má i vyjádření neutrálního postoje, který je zastoupen 29,6 %. Pozitivní vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání lze spatřit u 8,6 % respondentů.



N = 990; Mean = -0,31; SD = 0,94; otázka: 54

Graf č. 56 – Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost respondentů v profesi

Respondenti hodnotí vliv současného pojetí na spokojenost v profesi k inkluzivnímu vzdělávání ve 43, 8 % jako spíše či zcela negativní, neutrální postoj zaujímá 37,4 % respondentů, pozitivní či spíše pozitivní vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost v profesi pocítuje 18,8 % respondentů.

4.17 Porovnání otázek kódovaných na pětibodové rozpětí – shrnující výstupy

Na odpovědi respondentů můžeme nahlížet z pohledu nejvíce negativních odpovědí, nejvíce pozitivních odpovědí, dále na ty, které nejvíce polarizují názory respondentů, a naopak na ty, u kterých jsou respondenti nejvíce ve shodě. Do tohoto porovnání jsou zapojené otázky kódované na pětibodovém rozpětí v hodnotách – 2 až +2. U některých otázek nebyla prostřední varianta záměrně nabízena, aby respondent musel zaujmout stanovisko, tudíž tyto odpovědi jsou více polarizovány. Některé otázky se bez prostřední hodnoty neobešly (např. otázka, zda se postoj v čase zlepšuje/zhoršuje – bylo nutné zachovat i variantu, že se postoj v čase nemění).

V níže uvedené tabulce jsou seřazeny sestupně podle průměru otázky, na kterou odpovídali respondenti negativně. Vidíme, že první tři nejvíce negativní odpovědi se týkají legislativy a administrativy. Zavedení legislativních změn bylo podle respondentů zavedeno bez diskuse s pedagogickou veřejností, kampaň před těmito změnami byl špatně vedená a implementace inkluzivního vzdělávání s sebou přinesla nepřiměřené množství administrativy. Oblast legislativy doplňuje ještě v pořadí desátá nejvíce negativní otázka, tedy že systém nastavený legislativou je málo pružný pro efektivní zajišťování podpory žáků se SVP. Subjekty, jejichž přístup ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání označili respondenti jako nepodporující jejich práci v oblasti inkluzivního vzdělávání, byly masová média a politici. Negativně vychází také otázky vlivu současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů ve školách v profesi a také na spokojenost v profesi samotných respondentů – ředitelů škol a školních speciálních pedagogů. Dále respondenti hodnotí, že roste počet aktivit rodičů, které jsou pro školu zatěžující – tedy z jejich pohledu vznášejí nepřiměřené nároky, chovají se neuctivě apod.

Tabulka č. 13 – Nejvíce negativní odpovědi (řazeno sestupně podle průměru)

Pořadí	Skupina otázek	Číslo otázky	Otázka	N	Průměr	Odchylka
1	Legislativa a administrativa	39	Zavedení legislativních změn po 1. 9. 2016 s nebo bez diskuse s pedagogickou veřejností	894	-1,12	0,96
2	Legislativa a administrativa	38	Jak byla vedena informační kampaň před vstupem inkluzivní novely zákona a příslušných vyhlášek v platnost v roce 2016 (dobře vs. špatně)	899	-1,11	1,02
3	Legislativa a administrativa	45	Přiměřenost množství administrativy	988	-1,10	1,03
4	Subjekty	37	Nakolik považujete přístup politiků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	710	-0,84	1,22
5	Pedagogové	7	Přiměřenost počtu žáků se SVP ve třídách z hlediska zvládnutí pedagogického procesu	991	-0,82	0,78
6	Subjekty	36	Nakolik považujete přístup masových médií ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	795	-0,69	1,24
7	Inkluzivní vzdělávání	53	Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů ve vaší škole	989	-0,64	0,81
8	Rodiče	5	Změna počtu aktivit rodičů, které jsou pro školu zatěžující (vznášení nepřiměřených nároků, neuctivé chování apod.)	985	-0,58	0,91
9	Inkluzivní vzdělávání	54	Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na moji spokojenost v profesi	990	-0,31	0,94
10	Legislativa a administrativa	43	Vnímání pružnosti aktuálního systému inkluzivního vzdělávání pro zajištění účinné podpory žákům se SVP	989	-0,30	1,13

Další tabulka přináší přehled nejvíce pozitivních odpovědí respondentů, opět řazených sestupně. Nejvíce pozitivní odpovědi jsou v oblasti vzájemného vztahu mezi školními speciálními pedagogy a řediteli škol. Můžeme tedy konstatovat, že si vzájemně důvěřují, komunikují, podporují se, mají spíše totožné postoje k tomu, jak realizovat inkluzivní vzdělávání ve škole a fungování školního poradenského pracoviště, speciální pedagog má od ředitele určitou realizační svobodu a oceňuje schopnost ředitele získat finanční prostředky na zajištění inkluzivního vzdělávání a zajistit materiální podmínky pro fungování ŠSP (počítač, telefon, místnost, pomůcky). Ředitelé oceňují loajalitu speciálního pedagoga, jeho odborné a osobnostní kompetence, ochotu se vzdělávat i to, že zajišťuje administrativní záležitosti kolem inkluzivního procesu.

Ze subjektů podílejících se na inkluzivním vzdělávání respondenti nejpozitivněji hodnotí pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra, dále pak školící

instituce obecně. Také pozitivně hodnotí přínos asistentů pedagoga a schopnost pedagogů diferencovat výuku podle potřeb žáků a používat skupinové/projektové formy práce.

Tabulka č. 14 – Nejvíce pozitivní odpovědi (řazeno sestupně podle průměru)

Pořadí	Skupina otázek	Číslo otázky	Otázka	N	Průměr	Odchylka
1	Vedení pohledem ŠSP	16	Důvěra, podpora a určitá realizační svoboda od vedení školy ke školnímu speciálnímu pedagogovi	193	1,80	0,51
2	ŠSP pohledem vedení	25	Splnění nároků na pozici školního speciálního pedagoga – odborné kompetence	351	1,77	0,62
3	Vedení pohledem ŠSP	17	Vedení školy podporuje zapojení všech zúčastněných (učitelů, rodičů) do péče o žáka se SVP (tj. péče není jen záležitostí ŠPP)	193	1,76	0,53
4	ŠSP pohledem vedení	24	Loajalita školního speciálního pedagoga ke škole	353	1,75	0,51
5	ŠSP pohledem vedení	26	Splnění nároků na pozici školního speciálního pedagoga – osobnostní předpoklady	351	1,71	0,59
6	Vedení pohledem ŠSP	18	Vzájemná komunikace s vedením ohledně inkluzivního vzdělávání – projednávání dalších postupů a procesů, vzájemná zpětná vazba	193	1,68	0,71
7	ŠSP pohledem vedení	23	Ochota školního speciálního pedagoga se dále vzdělávat	353	1,67	0,63
8	Vedení pohledem ŠSP	15	Shoda vedení školy a školního speciálního pedagoga na způsobech realizace inkluzivního vzdělávání (vize, priority, nastavení systému)	193	1,62	0,63
9	ŠSP pohledem vedení	22	Míra ztotožnění školního speciálního pedagoga s představou vedení o fungování ŠPP	352	1,48	0,69
10	Vedení pohledem ŠSP	19	Schopnost získávat další finanční prostředky na aktivity související s inkluzivním vzděláváním	193	1,47	0,81
11	Pedagogové	9	Míra podpory pedagogů mezi sebou při realizaci inkluzivního vzdělávání	991	1,43	0,72
12	ŠSP pohledem vedení	27	Splnění nároků na pozici školního speciálního pedagoga – zajišťování administrativy	350	1,42	0,86
13	Subjekty	34	Nakolik považujete přístup speciálně pedagogických center ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	943	1,40	0,76
14	Pedagogové	8	Přínos práce asistentů pedagoga pro učitele	988	1,35	0,80
15	Vedení pohledem ŠSP	20	Materiální podmínky pro podporu inkluzivního vzdělávání (vlastní místnost, počítač, pomůcky, telefon)	193	1,34	1,03
16	Subjekty	33	Nakolik považujete přístup pedagogicko-psychologických poraden ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující/ nepodporující ve vaší práci	982	1,26	0,89

17	Subjekty	32	Nakolik považujete přístup školicích institucí (kurzy, školení, webináře) ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	967	1,21	0,75
18	Pedagogové	12	Míra schopnosti pedagogů diferencovat výuku (tak jak je vnímají respondenti)	991	1,12	0,85
19	Inkluzivní vzdělávání	51	Jak se daří realizovat inkluzivní vzdělávání na naší škole	989	1,12	0,75
20	Pedagogové	11	Míra schopnosti pedagogů ovládat skupinové/projektové formy práce, při které jsou začlenění žáci se SVP	991	1,04	0,83

V níže uvedené tabulce najdeme otázky, u nichž jsou odpovědi respondentů nejvíce polarizované. Míru polarizace určuje směrodatná odchylka, otázky jsou podle ní seřazeny sestupně.

Kategorie otázek, které jsou nejvíce polarizující: legislativa a administrativa, některé subjekty, pojem a postoj, pedagogové. Polarizují postoje vztahující se k podmínkám pro inkluzivní vzdělávání po legislativní změně v roce 2016 i vlivy legislativních změn v letech 2017 a 2018 a očekávání, která jsou spjata s další legislativní úpravou platnou od 1. 1. 2020. Subjekty, které polarizují postoje respondentů, jsou MŠMT, masová média, politici a zřizovatelé (tedy zda tyto subjekty jsou podporující či nepodporující ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání a podpoře práce pedagogů. Velmi polarizovaný je také postoj respondentů k myšlence inkluzivního vzdělávání. Stejně tak mezi polarizované odpovědi můžeme zařadit otázku, jaké pedagogové sdílí mezi sebou postoje k inkluzivnímu vzdělávání.

Tabulka č. 15 – Otázky, u nichž jsou odpovědi respondentů nejvíce polarizované

Pořadí	Skupina otázek	Číslo otázky	Otázka	N	Průměr	Odchylka
1	Legislativa a administrativa	40	Podmínky pro inkluzivní vzdělávání po změně legislativy po 1. 9. 2016	804	-0,01	1,69
2	Subjekty	31	Nakolik považujete přístup České školní inspekce ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující/ nepodporující ve vaší práci	745	0,30	1,33
3	Pojem a postoj	46	Míra souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání	990	0,16	1,31
4	Legislativa a administrativa	41	Vliv legislativních změn v roce 2017 a 2018 na podmínky pro inkluzivní vzdělávání	828	0,06	1,29
5	Subjekty	30	Nakolik považujete přístup ministerstva školství ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	907	0,37	1,25

6	Subjekty	36	Nakolik považujete přístup masových médií ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	795	-0,69	1,24
7	Subjekty	37	Nakolik považujete přístup politiků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	710	-0,84	1,22
8	Legislativa a administrativa	42	Očekávaný vliv legislativních změn platných po 1. 1. 2020 na podmínky pro inkluzivní vzdělávání	777	0,32	1,22
9	Pedagogové	10	Jaké postoje ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání sdílí pedagogové	986	-0,12	1,17
10	Subjekty	29	Nakolik považujete přístup zřizovatele školy ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	801	0,94	1,16

V níže uvedené tabulce najdeme otázky, u nichž jsou odpovědi respondentů nejvíce ve shodě. Míru shody určuje směrodatná odchylka. Stejně jako u otázek, které byly vyhodnoceny jako nejvíce pozitivní, i zde jednoznačně figuruje oblast vztahu mezi školními speciálními pedagogy a řediteli škol. Jednotlivé otázky jsou uvedené v tabulce.

Dále je zde zastoupena kategorie „pedagogové“. Tedy odpovědi respondentů jsou nejvíce ve shodě v otázkách míry podpory pedagogů při realizaci inkluzivního vzdělávání, přiměřenosti počtu žáků ve třídách z hlediska zvládnutí pedagogického procesu, přínosnosti asistentů pedagoga a schopnosti zvládat skupinové/projektové formy výuky. Z kategorie „subjekty“ jsou nejvíce ve shodě odpovědi na fungování speciálně-pedagogických center a také školících institucí. Respondenti se také shodnou na tom, zda aktivitu rodičů vůči škole považují za obohacující či zatěžující a také jaký mají rodiče postoj k žákům se SVP (kategorie „rodiče“). Shodnou se také na tom, zda se daří či nedaří realizovat inkluzivní vzdělávání na jejich škole (kategorie „inkluzivní vzdělávání“).

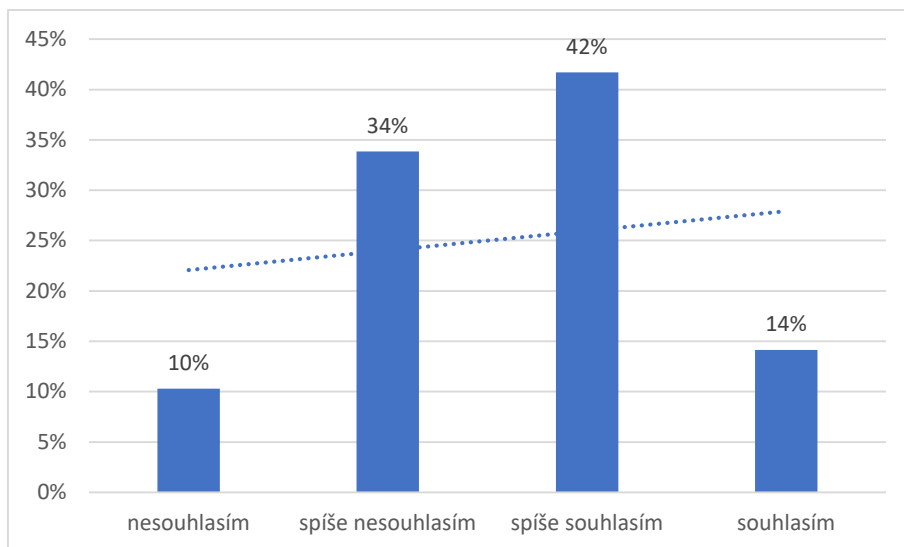
Tabulka č. 16 – Otázky, u nichž jsou odpovědi respondentů nejvíce ve shodě

Pořadí	Skupina otázek	Číslo otázky	Otázka	N	Průměr	Odchylka
1	Vedení pohledem ŠSP	16	Důvěra, podpora a určitá realizační svoboda od vedení školy ke školnímu speciálnímu pedagogovi	193	1,80	0,51
2	ŠSP pohledem vedení	24	Loajalita školního speciálního pedagoga ke škole	353	1,75	0,51
3	Vedení pohledem ŠSP	17	Vedení školy podporuje zapojení všech zúčastněných (učitelů, rodičů) do péče o žáka se SVP (tj. péče není jen záležitostí ŠPP)	193	1,76	0,53
4	ŠSP pohledem vedení	26	Splnění nároků na pozici školního speciálního pedagoga – osobní předpoklady	351	1,71	0,59
5	ŠSP pohledem vedení	25	Splnění nároků na pozici školního speciálního pedagoga – odborné kompetence	351	1,77	0,62

6	Vedení pohledem ŠSP	15	Shoda vedení školy a školního speciálního pedagoga na způsobech realizace inkluzivního vzdělávání (vize, priority, nastavení systému)	193	1,62	0,63
7	ŠSP pohledem vedení	23	Ochota školního speciálního pedagoga se dále vzdělávat	353	1,67	0,63
8	ŠSP pohledem vedení	22	Míra ztotožnění školního speciálního pedagoga s představou vedení o fungování ŠPP	352	1,48	0,69
9	Vedení pohledem ŠSP	18	Vzájemná komunikace s vedením ohledně inkluzivního vzdělávání – projednávání dalších postupů a procesů, vzájemná zpětná vazba	193	1,68	0,71
10	Pedagogové	9	Míra podpory pedagogů mezi sebou při realizaci inkluzivního vzdělávání	991	1,43	0,72
11	Rodiče	3	Aktivita rodičů vůči škole je vnímána jako obohacující/zatěžující	992	0,27	0,73
12	Inkluzivní vzdělávání	51	Jak se daří realizovat inkluzivní vzdělávání na naší škole	989	1,12	0,75
13	Subjekty	32	Nakolik považujete přístup školících institucí (kurzy, školení, webináře) ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	967	1,21	0,75
14	Subjekty	34	Nakolik považujete přístup speciálně pedagogických center ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	943	1,40	0,76
15	Rodiče	2	Postoj rodičů k přítomnosti žáků se SVP	992	-0,07	0,78
16	Pedagogové	7	Přiměřenost počtu žáků se SVP ve třídách z hlediska zvládnutí pedagogického procesu	991	-0,82	0,78
17	Pedagogové	8	Přínos práce asistentů pedagoga pro učitele	988	1,35	0,80
18	Inkluzivní vzdělávání	53	Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů ve vaší škole	989	-0,64	0,81
19	Vedení pohledem ŠSP	19	Schopnost získávat další finanční prostředky na aktivity související s inkluzivním vzděláváním	193	1,47	0,81
20	Pedagogové	11	Míra schopnosti pedagogů ovládat skupinové/projektové formy práce, při které jsou začlenění žáci se SVP	991	1,04	0,83

4.18 Postoj k inkluzivnímu vzdělávání a ovlivňující faktory

V této kapitole se zaměříme nejen na postoj k inkluzivnímu vzdělávání, který je reprezentován otázkou, zda respondenti souhlasí s myšlenkou inkluzivního vzdělávání, ale také na to, jak tato otázka koresponduje s pojetím, které rozčleňuje inkluzivní vzdělávání podle toho, komu je určeno.



N = 990; Mean = 0,16; SD = 1,31; otázka: 46

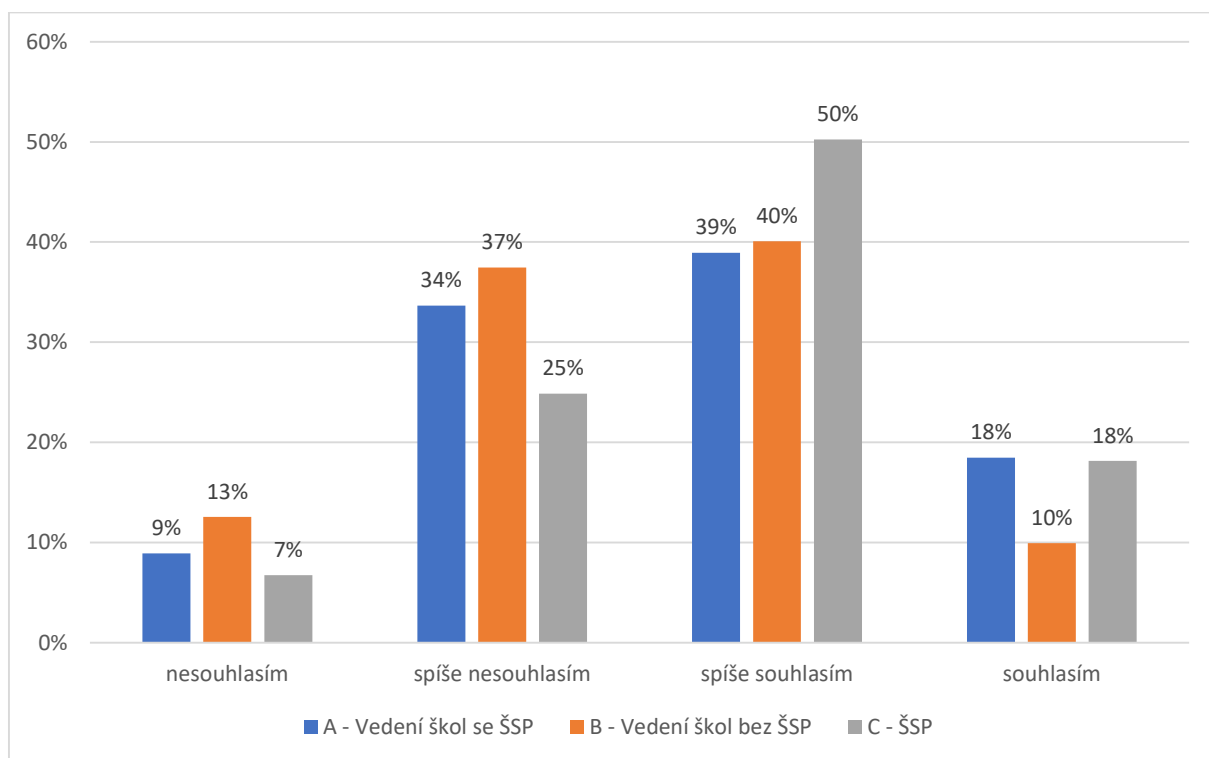
Graf č. 57 – Míra souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání (bez rozlišení skupin)

Respondenti měli vyjádřit základní postoj k inkluzivnímu vzdělávání, vyjadřovali se tedy k tomu, nakolik souhlasí s myšlenkou inkluzivního vzdělávání, ať již tím myslí kteroukoliv z variant pojetí popisovanou v kapitole „Pojem inkluze“. Doplnovali tedy míru souhlasu. Vidíme, že celkově 55,9 % respondentů vyjadřovalo souhlasné postoje oproti 44,1 % respondentů s nesouhlasnými postoji. Konstatujeme tak mírnou převahu souhlasných postojů, nicméně nesouhlasné postoje jsou také významně zastoupeny. Tím jsou zažehnány obavy, že dotazník vyplnili např. pouze respondenti, kteří mají k inkluzivnímu vzdělávání pozitivní vztah, toto téma je zajímavé, a tak jsou motivovaní pro vyplnění dotazníku. Ukazuje se, že motivy mohou mít i respondenti, kteří nejsou inkluzivní myšlence nakloněni. Motivací pro vyplnění může být i vyjádření jejich negativních názorů.

Míru souhlasu s inkluzivním vzděláváním můžeme ještě podrobněji vidět u jednotlivých skupin respondentů v tabulce č. 16 níže. Zde vidíme souhlasné postoje u 68,4 % školních speciálních pedagogů, 57,4 % ředitelů s přítomným ŠSP ve škole a 50 % ředitelů bez ŠSP ve škole. Tedy přesně polovina těchto ředitelů zastává nesouhlasné postoje, u skupiny ředitelů se ŠSP je podíl nesouhlasících analogicky 42,6 % a u samotných ŠSP 31,6 %.

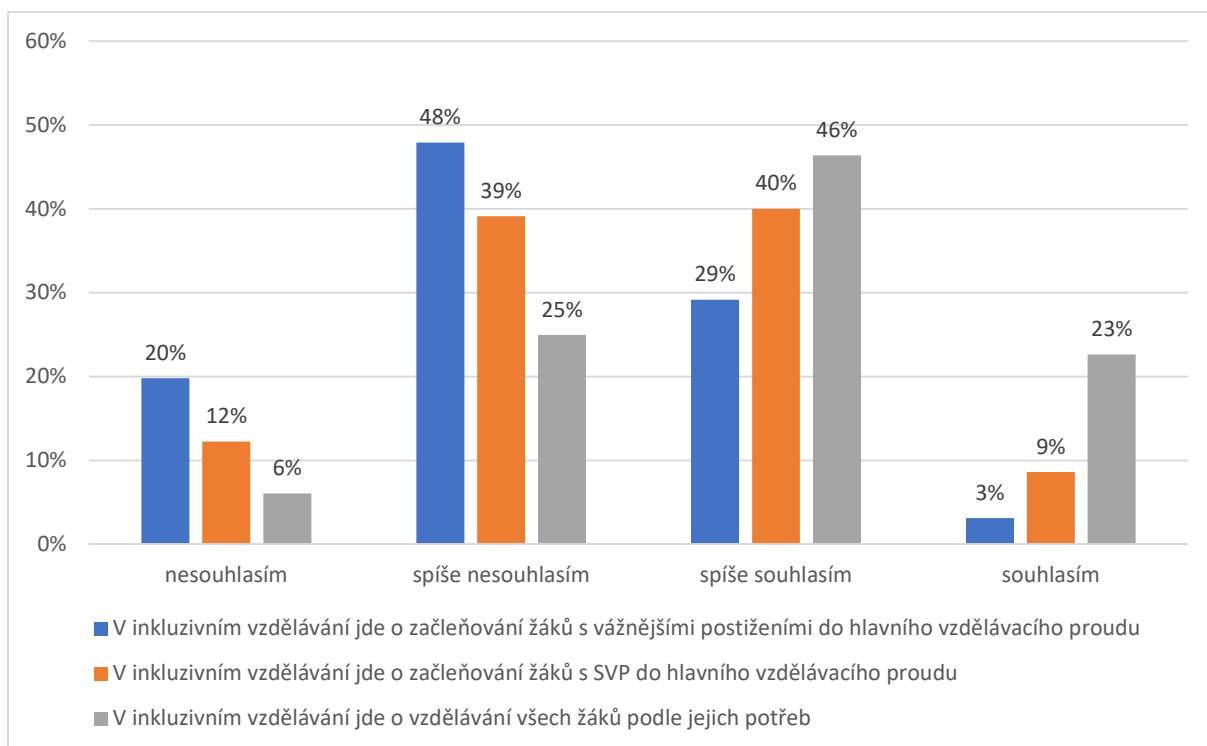
Tabulka č. 17 – Míra souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání u jednotlivých skupin respondentů

(46, 14, 60) S myšlenkou inkluzivního vzdělávání	A - Vedení škol se ŠSP	B - Vedení škol bez ŠSP	C - ŠSP	A - Vedení škol se ŠSP2	B - Vedení škol bez ŠSP3	C - ŠSP4
nesouhlasím	8,9 %	12,6 %	6,7 %	27	62	13
spíše nesouhlasím	33,7 %	37,4 %	24,9 %	102	185	48
spíše souhlasím	38,9 %	40,1 %	50,3 %	118	198	97
souhlasím	18,5 %	9,9 %	18,1 %	56	49	35
Celkový součet	100,0 %	100,0 %	100,0 %	303	494	193



N = 990; otázky: 14, 46, 60

Graf č. 58 – Míra souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání dle jednotlivých skupin respondentů



N = 990; otázky: 1, 46

Graf č. 59 – Míra souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání ve vztahu ke třem variantám jejího pojetí

Následující graf propojuje informace z grafů č. 8. a č. 57. Vyjadřuje tedy míru souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání ve vztahu ke třem variantám jejího pojetí. U varianty pojetí inkluze jako *vzdělávání pro všechny žáky* jsou pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání vyjádřeny celkově 69 %, u varianty pojetí inkluze jako *vzdělávání pro žáky se SVP obecně* jsou pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání vyjádřeny celkově 49 % a u varianty pojetí inkluze jako „vzdělávání pro žáky s vážnějšími postiženími“ jsou pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání vyjádřeny celkově 32 %. Analogicky pak můžeme dotvořit procenta pro nesouhlasné postoje. Můžeme tedy konstatovat, že čím je skupina dětí/žáků/studentů, ke kterým je vztaženo inkluzivní vzdělávání širší, tím jsou postoje k němu pozitivnější.

Dále bylo zkoumáno, jak s postojem k inkluzivnímu vzdělávání korelují jednotlivé otázky. V tabulce č. 17 je uvedeno 25 nejvíce korelujících otázek seřazených dle míry korelace. Je zde tedy změřena síla vztahu mezi postojem a danou otázkou. Nemůžeme říci, že jde o faktor, který ovlivňuje postoj, protože to může být i naopak. Korelace nám tady neidentifikuje příčinu a následek, ale změří sílu vztahu. Otázky jsou seřazeny od těch

s největší silou korelace po ty s nejnižší silou korelace. Základní rozdělení síly korelace je dle korelačního koeficientu rozčleněno takto: nízká až střední síla korelace = 0,10 až 0,29; střední až podstatná síla korelace = 0,3 až 0,49; podstatná až velmi silná síla korelace = nad 0,5 (De Vaus, 2002). Další uváděnou položkou v tabulce je signifikance (hladina významnosti). Všechny testy byly hodnoceny na 5% hladině významnosti. Tj. statistická chyba je menší než 5 % (signifikance tedy musí být menší nebo rovno 0,05).

Tabulka č. 18 – Síla korelace u prvních 25 otázek z hlediska významnosti směrem k postoji k inkluzivnímu vzdělávání (řazeno sestupně)

Pořadí	Číslo otázky	Otázka	Korelační koeficient	Korelace	Síla korelace	Signifikance (2-tailed)	N
1	54	Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na moji spokojenost v profesi	0,593	pozitivní	podstatná až velmi silná	0,000	988
2	53	Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů ve vaší škole	0,446	pozitivní	střední až podstatná	0,000	987
3	40	Podmínky pro inkluzivní vzdělávání po změně legislativy po 1. 9. 2016	0,421	pozitivní	střední až podstatná	0,000	802
4	51	Jak se daří realizovat inkluzivní vzdělávání na naší škole	0,359	pozitivní	střední až podstatná	0,000	987
5	2	Postoj rodičů k přítomnosti žáků se SVP	0,352	pozitivní	střední až podstatná	0,000	990
6	52	Jak se daří realizovat inkluzivní vzdělávání v ČR	0,351	pozitivní	střední až podstatná	0,000	969
7	10	Jaké postoje ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání sdílí pedagogové	0,338	pozitivní	střední až podstatná	0,000	984
8	39	Zavedení legislativních změn po 1. 9. 2016 s nebo bez diskuse s pedagogickou veřejností	0,331	pozitivní	střední až podstatná	0,000	892
9	43	Vnímání pružnosti aktuálního systému inkluzivního vzdělávání pro zajištění účinné podpory žákům se SVP	0,314	pozitivní	střední až podstatná	0,000	987
10	6	Hodnocení spolupráce školy a rodičů žáků se SVP	0,296	pozitivní	nízká až střední	0,000	984
11	38	Jak byla vedena informační kampaň před vstupem inkluzivní novely zákona a příslušných vyhlášek v platnost v roce 2016 (dobře vs. špatně)	0,281	pozitivní	nízká až střední	0,000	897

12	45	Přiměřenost množství administrativy	0,272	pozitivní	nízká až střední	0,000	986
13	44	Srozumitelnost výkladu legislativy k inkluzivnímu vzdělávání	0,251	pozitivní	nízká až střední	0,000	987
14	41	Vliv legislativních změn v roce 2017 a 2018 na podmínky pro inkluzivní vzdělávání ¹⁵	0,248	pozitivní	nízká až střední	0,000	826
15	4	Počet aktivit rodičů, které jsou pro školu obohacující (napomáhající pedagogickému procesu, dobrému klimatu apod.)	0,213	pozitivní	nízká až střední	0,000	988
16	8	Přínos práce asistentů pedagoga pro učitele	0,205	pozitivní	nízká až střední	0,000	986
17	5	Počet aktivit rodičů, které jsou pro školu zatěžující (vznášení nepřiměřených nároků, neuctivé chování apod.)	0,201	pozitivní	nízká až střední	0,000	983
18	33	Nakolik považujete přístup pedagogicko-psychologických poraden ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující/ nepodporující ve vaší práci	0,192	pozitivní	nízká až střední	0,000	980
19	3	Aktivita rodičů vůči škole je vnímána jako obohacující/zatěžující	0,184	pozitivní	nízká až střední	0,000	990
20	31	Nakolik považujete přístup České školní inspekce ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující/ nepodporující ve vaší práci	0,18	pozitivní	nízká až střední	0,000	743
21	30	Nakolik považujete přístup ministerstva školství ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	0,176	pozitivní	nízká až střední	0,000	905
22	34	Nakolik považujete přístup speciálně pedagogických center ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	0,174	pozitivní	nízká až střední	0,000	941

¹⁵ Uvedení do souvislosti pro otázky níže: V následných legislativních změnách (v platnosti od září 2017, resp. března 2018) došlo k podmíněné finanční náročnosti u intervencí, včlenění žádosti o IVP do formuláře Doporučení, dále pak především ke změnám v úvazcích asistentů pedagoga z původních čtyř variant na variant sedm, vymezení jejich přímé a nepřímé činnosti v poměru 9:1., změna platového stupně, rozdělení na 2 kvalifikační stupně - vyšší a nižší

23	32	Nakolik považujete přístup školicích institucí (kurzy, školení, webináře) ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	0,165	pozitivní	nízká až střední	0,000	965
24	35	Nakolik považujete přístup odborných médií – časopisů, publikací, webů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	0,161	pozitivní	nízká až střední	0,000	882
25	42	Očekávaný vliv legislativních změn platných po 1. 1. 2020 na podmínky pro inkluzivní vzdělávání ¹⁶	0,158	pozitivní	nízká až střední	0,000	775

Nejsilněji vyjádřenou korelaci s postojem k inkluzivnímu vzdělávání má položka vlivu současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost respondentů v profesi. Jelikož korelační koeficient dosahuje hodnoty 0,593, hodnotíme tuto korelaci jako silnou.

Druhou nejsilnější korelaci je pak vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů školy. Je nutné si připomenout, že se jedná nikoliv o vyjádření pedagogů k jejich spokojenosti, ale o percepci této spokojenosti speciálními pedagogy a řediteli škol. Tedy spokojenost samotných ředitelů/zástupců, speciálních pedagogů, ale také pocíťovaná spokojenost učitelů ve školách respondentů poměrně významně koreluje s postojem k inkluzivnímu vzdělávání.

Podíváme-li se blíže na položky se střední až podstatnou korelací, lze konstatovat, že vliv na postoj k inkluzivnímu vzdělávání mají podmínky dané legislativní změnou po roce 2016 (třetí nejsilnější korelace), ale také prožívaná malá diskuse budoucí legislativní změny podmínek inkluzivního vzdělávání s pedagogickou veřejností před vstupem inkluzivní novely v platnost. Že změny byly diskutovány nedostatečně, zcela jednoznačně vyplývá z grafu č. 44. Spojitost s nastavením podmínek pomocí legislativních změn lze vidět i u otázky zkoumající míru pružnosti aktuálního systému, kde převažuje v 60,3 % přesvědčení o tom, že systém je spíše či zcela nepružný (graf č. 48). Samotná změna

¹⁶ V poslední legislativní změně (v platnosti od ledna 2020) dochází ke snížení počtu pedagogických pracovníků ve třídě ze 4 na 3, ke stanovení podmíněné normované finanční náročnosti u veškerých personálních podpor, dále pak u pomůcek, upravuje se seznam pomůcek a učebnic, ruší se Plán pedagogické podpory jako povinný nástroj, Individuální vzdělávací plán se nemusí zpracovávat tam, kde postačují opatření uvedená v Doporučení, větší flexibilita lhůt.

legislativních podmínek v roce 2016 byla hodnocena z 59,8 % jako zhoršující podmínky, ze 40,2 % jako zlepšující podmínky (graf. č. 45).

Dále mezi položky se střední až podstatnou korelací patří i otázka toho, jak se daří implementace inkluzivního vzdělávání ve školách samotných respondentů, ale také ve školách v ČR obecně. V této úrovni síly korelace s postojem k inkluzivnímu vzdělávání jsou také položky postoje rodičů k přítomnosti žáků se SVP ve škole a také postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání ve zkoumaných školách. Přičemž 55,4 % respondentů se domnívá, že postoj rodičů je neutrální, 26,1 % spíše či zcela nepodporující a 18,4 % spíše či zcela podporující (viz graf č. 10). U otázky na postoj pedagogů dotčených škol je situace poměrně vyrovnaná, resp. v 57,8 % mezi sebou pedagogové sdílí negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání, v 42,2 % pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání.

Za komentář stojí i položky, jejichž síla korelace je nízká až střední, protože i tato síla korelace má statistickou významnost. Tyto položky můžeme rozdělit do následujících čtyř kategorií: 1) přístup rodičů ke škole; 2) legislativa a administrativa; 3) podpora či nepodpora institucí; 4) přínos práce asistenta pedagoga pro učitele.

ad 1) Přístup rodičů ke škole: Svůj vliv na postoj respondentů k inkluzivnímu vzdělávání má i položka hodnocení spolupráce rodičů dětí se SVP se školou a počet aktivit rodičů, které škola vnímá buď jako obohacující, nebo zatěžující. Zde lze poukázat na to, že ačkoliv stav je takový, že převažují aktivity rodičů, které škola vnímá jako obohacující, trend je však opačný. Výrazně stoupá (čtyřnásobně) počet aktivit rodičů, které škola hodnotí jako zatěžující, mírně klesá počet aktivit obohacujících (viz grafy č. 11, č. 12, č. 13).

ad 2) Legislativa: Vliv na postoj respondentů k inkluzivnímu vzdělávání mělo i hodnocení způsobu vedení informační kampaně před vstupem inkluzivní novely zákona a příslušných vyhlášek v platnost v roce 2016, přičemž výrazně převažovalo negativní hodnocení, tedy že kampaň byla vedena spíše či zcela špatně (celkem 84,9 %). Množství administrativy (dané legislativou) bylo další korelující položkou a bylo hodnoceno celkově jako nepřiměřené (též v 84,8 %), podmínky dané legislativními změnami v letech 2017 a 2018 však byly hodnoceny spíše pozitivně (resp. v 54,7 % byly hodnoceny jako zlepšující podmínky inkluzivního vzdělávání a v 45,3 % jako zhoršující), stejně tak spíše pozitivně byl hodnocena podoba legislativy, která měla vyjít v platnost k 1. 1. 2020, Očekávání, že se podmínky inkluzivního vzdělávání vlivem této právní úpravylepší, mělo 66,2 % respondentů. Přesné rozložení odpovědí lze vyčíst z grafů č. 43, č. 46, č. 47, č. 50. Srozumitelnost výkladu

legislativy k inkluzivnímu vzdělávání je též v korelaci nízké až střední, přičemž o něco více (v 55,5 %) se respondenti vyjadřovali ve prospěch srozumitelnosti.

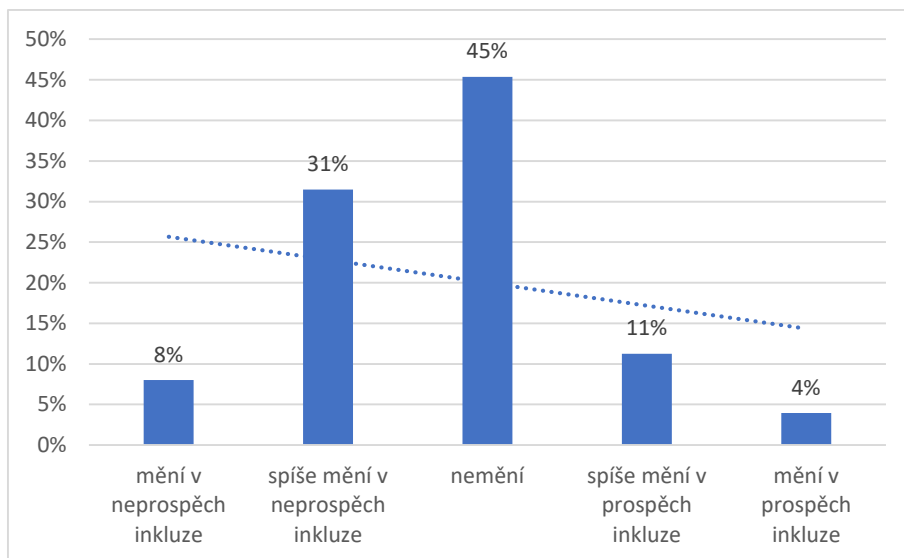
ad 3) Podpora či nepodpora institucí: Korelující s postojem k inkluzi byla podpora/nepodpora pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogických center, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a České školní inspekce, odborné informační zdroje a různé formy školení. Není bez zajímavosti, že školská poradenská zařízení (PPP a SPC) měla vysoké hodnocení ve smyslu podpory škol (91,8 % u PPP a 95,7 % u SPC), ale i Česká školní inspekce a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy byly hodnoceny spíše jako podporující instituce (62,4 % u ČŠI, 64,8 % u MŠMT). Stejně tak byly jako podporující hodnoceny školící instituce (94,6 %) i odborná média (80,9 %). Přesné rozložení výsledků jednotlivých položek lze najít v grafech č. 35 – 40.

ad 4) Přínos práce asistenta pedagoga pro učitele: byl kategorií i položkou zároveň. Vzhledem k tomu, že přínos práce asistenta hodnotili pedagogové (očima respondentů) pozitivně v 88 %, se tato skutečnost odráží i na pozitivním postoji respondentů k inkluzi. Přesné rozložení výsledků této položky najdeme v grafu č. 16.

Pro úplnost dodejme, že existuje ještě dalších 16 položek s nízkou až střední korelací, byť se tato síla dále snižuje. Tyto položky budou v budoucnosti ještě zpracovány. Můžeme také konstatovat, že s postojem k inkluzi nekoreluje např. počet žáků ve škole, velikost sídla, ve které se nachází škola.

4.19 Vývoj postoje v čase a ovlivňující faktory

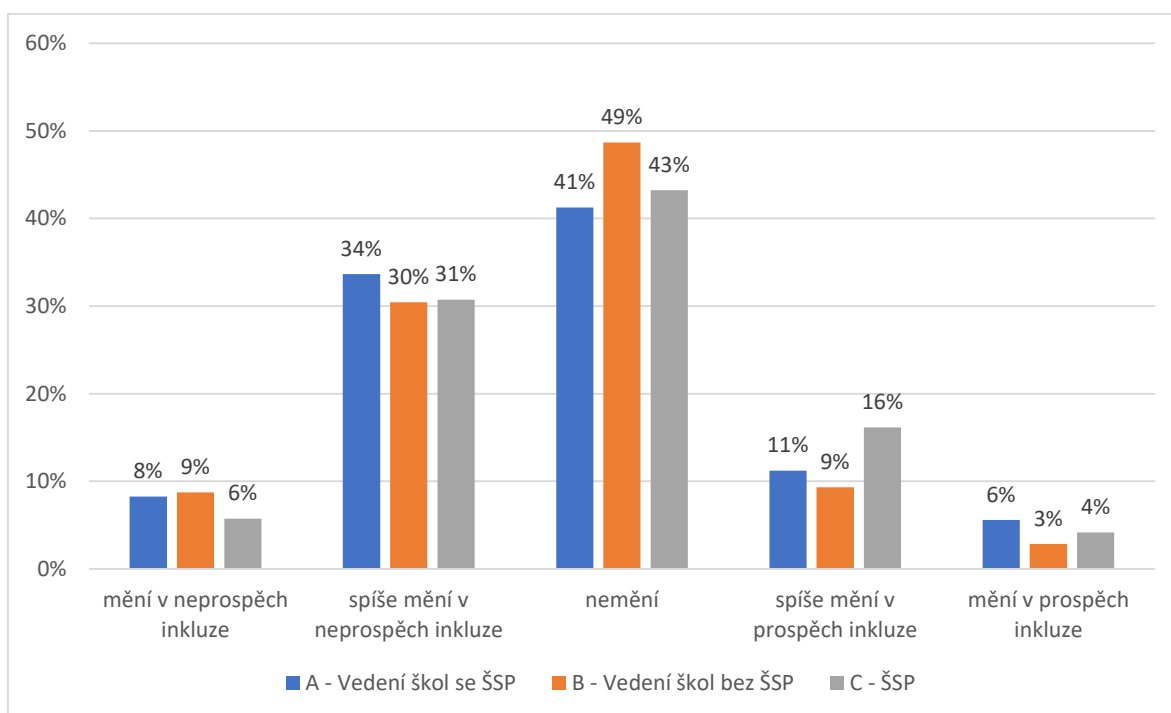
Zatímco v minulé kapitole jsme se zabývali postojem respondentů k inkluzi, v této kapitole se díváme i na časové hledisko, tj. jak se postoj respondentů k inkluzi vyvíjí v čase. Níže v grafu č. 60 vidíme rozložení změny postoje v čase.



N = 988; Mean = -0,28; SD = 0,91; otázka: 47

Graf č. 60 Změna postoje respondenta k inkluzivnímu vzdělávání v čase

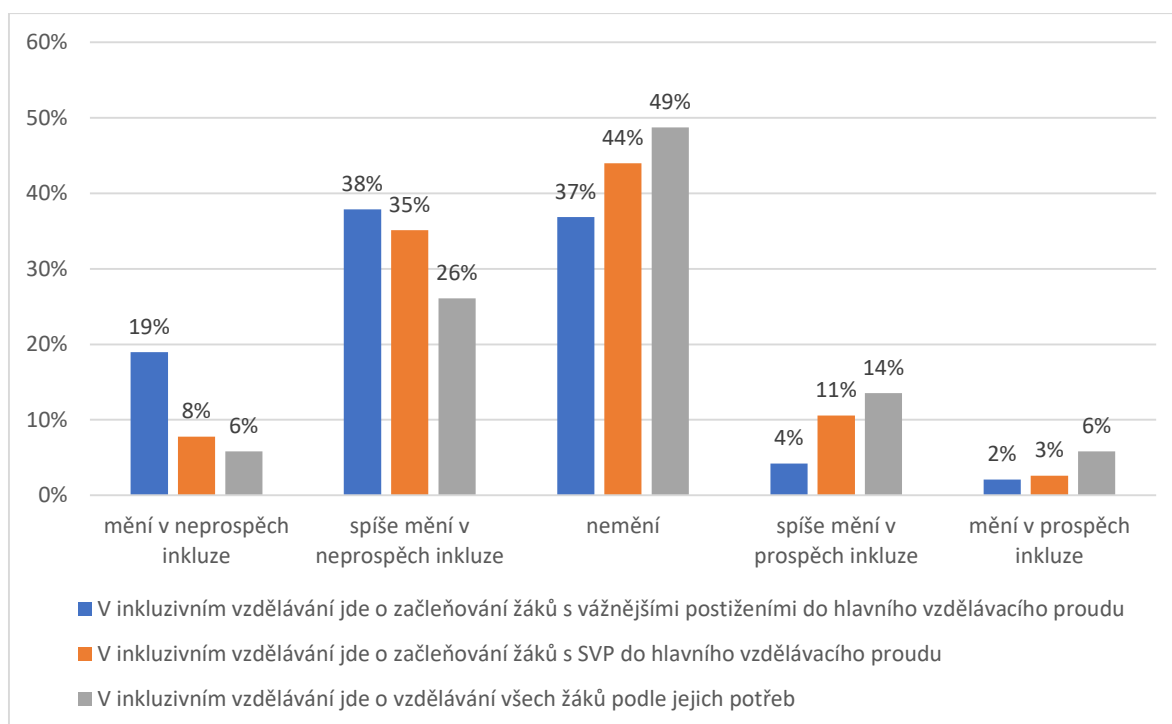
Vidíme, že trend vývoje postoje v čase je negativní – převažuje „levá strana“, tedy že postoj respondentů v čase se spíše či zcela mění v neprospěch inkluze v 39,5 % oproti 15,2 %, kdy se naopak spíše či zcela mění ve prospěch inkluze. Můžeme si ale všimnout, že u necelé poloviny se tento postoj nemění, u nadpoloviční většiny se mění, převažuje negativní vývoj postoje v čase.



N = 988; otázky: 14, 47, 60

Graf č. 61 – Změna postoje k inkluzivnímu vzdělávání v čase – vazba na sledované skupiny respondentů

V grafu výše vidíme trend toho, že postoj se v čase mění v neprospěch inkluze, jde napříč sledovanými skupinami, tedy nezáleží na pracovní pozici či na tom, zda se ve škole vyskytuje školní speciální pedagog. Resp. u speciálních pedagogů je změna v neprospěch inkluze o něco mírnější než u vedení škol.



N = 988; otázky: 1, 47

Graf č. 62 – Změna postoje v čase – vazba na definici inkluzivního vzdělávání

V tomto grafu můžeme vidět vazbu změny postoje na definici inkluzivního vzdělávání (resp. na koho je zacíleno). U těch, kteří si definují inkluzi jako začleňování vážněji postižených do hlavního vzdělávacího proudu, se v čase jejich postoj mění významněji v neprospěch inkluze, a to u 57 % z nich. Přičemž nemění se u 37 %, ve prospěch inkluze dochází ke změně postoje pouze u 6 % respondentů. U dalších dvou kategorií vidíme, že je změna postoje méně v neprospěch inkluze, ale i ve skupině, která si definuje inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání všech žáků podle jejich potřeb, je více respondentů, u kterých se postoj mění v neprospěch inkluze, než těch, u kterých se mění postoj ve prospěch inkluze.

V tabulce níže je přehled toho, jak otázky korelují s vývojem postoje v čase.

Tabulka č. 19 – Síla korelace u prvních 25 otázek ke změně postoje k inkluzivnímu vzdělávání v čase

Pořadí	Číslo otázky	Otázka	Korelační koeficient	Korelace	Síla korelace	Signifikance (2-tailed)	N
1	54	Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na moji spokojenost v profesi	0,528	pozitivní	podstatná až velmi silná	0,000	986
2	53	Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů ve vaší škole	0,442	pozitivní	střední až podstatná	0,000	985
3	40	Podmínky pro inkluzivní vzdělávání po změně legislativy po 1. 9. 2016	0,391	pozitivní	střední až podstatná	0,000	801
4	52	Jak se daří realizovat inkluzivní vzdělávání v ČR	0,321	pozitivní	střední až podstatná	0,000	967
5	43	Vnímání pružnosti aktuálního systému inkluzivního vzdělávání pro zajištění účinné podpory žákům se SVP	0,318	pozitivní	střední až podstatná	0,000	985
6	2	Postoj rodičů k přítomnosti žáků se SVP	0,312	pozitivní	střední až podstatná	0,000	988
7	10	Jaké postoje ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání sdílí pedagogové	0,312	pozitivní	střední až podstatná	0,000	982
8	39	Zavedení legislativních změn po 1. 9. 2016 s nebo bez diskuse s pedagogickou veřejností	0,296	pozitivní	nízká až střední	0,000	890
9	41	Vliv legislativních změn v roce 2017 a 2018 na podmínky pro inkluzivní vzdělávání	0,289	pozitivní	nízká až střední	0,000	824
10	38	Jak byla vedena informační kampaň před vstupem inkluzivní novely zákona a příslušných vyhlášek v platnost v roce 2016	0,275	pozitivní	nízká až střední	0,000	895
11	45	Přiměřenost množství administrativy	0,268	pozitivní	nízká až střední	0,000	984
12	51	Jak se daří realizovat inkluzivní vzdělávání na naší škole	0,249	pozitivní	nízká až střední	0,000	985
13	6	Hodnocení spolupráce školy a rodičů žáků se SVP	0,243	pozitivní	nízká až střední	0,000	982
14	44	Srozumitelnost výkladu legislativy k inkluzivnímu vzdělávání	0,231	pozitivní	nízká až střední	0,000	985

15	30	Nakolik považujete přístup ministerstva školství ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	0,216	pozitivní	nízká až střední	0,000	903
16	31	Nakolik považujete přístup České školní inspekce ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	0,211	pozitivní	nízká až střední	0,000	742
17	5	Počet aktivit rodičů, které jsou pro školu zatěžující (vznášení nepřiměřených nároků, neuctivé chování apod.)	0,193	pozitivní	nízká až střední	0,000	981
18	4	Počet aktivit rodičů, které jsou pro školu obohacující (napomáhání pedagogickému procesu, dobrému klimatu apod.)	0,19	pozitivní	nízká až střední	0,000	986
19	42	Očekávaný vliv legislativních změn platných po 1. 1. 2020 na podmínky pro inkluzivní vzdělávání	0,187	pozitivní	nízká až střední	0,000	774
20	22	Ztotožnění školního speciálního pedagoga s představou ředitele/zástupce o fungování ŠPP	0,167	pozitivní	nízká až střední	0,002	351
21	3	Aktivita rodičů vůči škole je vnímána jako obohacující/zatěžující	0,155	pozitivní	nízká až střední	0,000	988
22	36	Nakolik považujete přístup masových médií ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	0,155	pozitivní	nízká až střední	0,000	793
23	37	Nakolik považujete přístup politiků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	0,154	pozitivní	nízká až střední	0,000	709
24	32	Nakolik považujete přístup školících institucí (kurzy, školení, webináře) ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	0,153	pozitivní	nízká až střední	0,000	964
25	8	Přínos práce asistentů pedagoga pro učitele	0,152	pozitivní	nízká až střední	0,000	984

V tomto výčtu faktorů, který se týká vývoje postoje v čase, figurují převážně stejné faktory, jako faktory uvedené u samotného postoje k inkluzivnímu vzdělávání. První tři faktory jsou

totožné – tedy se změnou postoje v čase nejsilněji koreluje vliv současné podoby inkluzivního vzdělávání na spokojenost respondentů a pedagogů jejich škol v profesi a podmínky dané legislativou po roce 2016.

Objevují se tři nové faktory: ztotožnění školního speciálního pedagoga s představou ředitele/zástupce o fungování ŠPP a nakolik respondenti považují přístup masových médií a politiků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci. Všechny tyto tři faktory se pohybují v nízké až střední síle korelace. Ztotožnění speciálního pedagoga s ředitelovou představou o fungování ŠPP je pozitivně hodnoceno v 97 %, tedy pozitivní vnímání ředitele, jak je jeho speciální pedagog ztotožněn s jeho představou o ŠPP zároveň činí jeho postoje k inkluzivnímu vzdělávání jako zlepšující se. Masová média jsou hodnocena v 72,5 % jako nepodporující, politici v 75,5 % jako nepodporující. Tedy negativní hodnocení působení politiků a masových médií se propisuje do zhoršujícího postoje k inkluzi v čase. Naopak tři faktory se v tomto výčtu neobjevují: přístup školských poradenských zařízení (PPP, SPC) a přístup odborných médií. Z porovnání obou tabulek (č. 17 a č. 18) vyplývá, že ve střední až podstatné síle korelace jsou shodně zastoupeny tyto faktory: jak se daří realizovat inkluzivní vzdělávání v ČR, vnímání pružnosti aktuálního systému inkluzivního vzdělávání pro zajištění účinné podpory žákům se SVP, postoj rodičů k přítomnosti žáků se SVP, jaké postoje ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání sdílí pedagogové.

Se změnou postoje v čase nekorelují vůbec např. počet žáků ve vaší škole, velikost sídla, kde se škola nachází, délka praxe na dané pozici a ve školství obecně.

4.20 Rozdíly v pohledech jednotlivých skupin respondentů

V této kapitole budeme zkoumat:

- Do jaké míry se odlišují odpovědi skupiny A (vedení škol¹⁷, na kterých působí školní speciální pedagog) od skupiny B (vedení škol, na kterých nepůsobí školní speciální pedagog).
- Do jaké míry se odlišují odpovědi skupiny A (vedení škol, na kterých působí školní speciální pedagog) od skupiny C (školní speciální pedagogové).

¹⁷ Pro zjednodušení používám dále v textu pojem „ředitel“, je v něm však zahrnuta i varianta, že se v dotazníku vyjadřoval i jeho zástupce.

Jak bylo uvedeno kapitole Metody analýzy dat, pro velikost účinku a signifikanci byly použity metody Chí kvadrát test a koeficient kontingence (pro ordinální proměnné kódované na pětibodové rozpětí) a Mann-Whitney U test a Cohenovo d (pro číselné proměnné).

Výsledky všech těchto kalkulací byly zaneseny do tabulky, která byla použita pro následnou analýzu. Prvním krokem analýzy byl výběr otázek, které mají hodnotu ve sloupci signifikance (P-value) menší než 0,05, jelikož testy hodnotíme na 5% hladině významnosti. V dalším kroku je pak zohledněna velikost účinku a v neposlední řadě jsou pro vybrané otázky použity metody deskriptivní statistiky (především průměr a směrodatná odchylka) pro přímé porovnání rozdílů.

Analýza rozdílů odpovědí respondentů skupiny A a skupiny B:

V prvním kroku jsem zaznamenala významné rozdíly v odpovědích na otázky popisující školy respondentů. P-value u nich splňuje kritérium statistické významnosti a síla účinku je střední až podstatná. Vysvětlení této skutečnosti je však poměrně zřejmé. Školy, kde působí školní speciální pedagog (A), jsou dle zjištěných dat větší (tj. mají větší počet žáků), než školy bez speciálního pedagoga (B), je tedy logické, že školy A mají více asistentů, více žáků se SVP, větší úvazek školního psychologa, apod.).

Ze zpracování byly vyloučeny otázky, které nedává smysl zpracovávat (např. kde se vedení školy vyjadřuje ke svému ŠSP). Pouze u pěti otázek byla konstatována statistická významnost rozdílů mezi odpověďmi respondentů skupiny A a B. Tyto otázky jsou uvedeny v tabulce níže a seřazeny sestupně podle velikosti účinku.

U všech zbývajících otázek, kde respondent vyjadřuje svůj názor, se statistická významnost rozdílů neprokázala (P-Value je větší než 0,05). Jelikož těchto otázek je významné množství, lze konstatovat vysokou míru shody v odpovědích respondentů skupiny A a skupiny B.

Tabulka č. 20 – Analýza rozdílů odpovědí ředitelů škol, které mají školního speciálního pedagoga (A) a které ho nemají (B)

Skupina otázek	Číslo otázky	Otázka	Průměr A	Průměr B	P-value	Velikost účinku	Síla účinku
Postoj	46	Míra souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání	0,24	-0,03	0,004	0,129	nízká
Inkluzivní vzdělávání	54	Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na mojí spokojenost v profesi	-0,34	-0,48	0,012	0,126	nízká
Inkluzivní vzdělávání	53	Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů ve vaší škole	-0,62	-0,63	0,018	0,121	nízká
Legislativa a administrativa	44	Srozumitelnost výkladu legislativy k inkluzivnímu vzdělávání	0,13	0,04	0,022	0,109	nízká
Pojem	1	Která varianta podle Vás nejlépe charakterizuje inkluzivní vzdělávání	2,36	2,26	0,025	0,095	triviální

Tedy platí, že tři níže uvedené otázky se liší průměrem:

S myšlenkou inkluzivního vzdělávání souzní více respondenti skupiny A (ředitelé, kteří mají ve škole speciálního pedagoga). Jsou tedy více proinkluzivní (průměr 0,24 je mírně kladný) než skupina ředitelů, kteří speciálního pedagoga ve své škole nemají (průměr -0,03 je mírně záporný). Tuto situaci lze vypořádat i v grafu č. 59.

Ředitelé škol, na kterých nepůsobí školní speciální pedagog, říkají, že současné pojetí inkluze má na jejich spokojenost v profesi horší negativní dopad, než ředitelé, kteří školního speciálního pedagoga ve škole mají (otázka č. 54)

Legislativu považují za srozumitelnější ti ředitelé, kteří mají ve škole speciálního pedagoga. Ředitelé, kteří mají ve škole speciálního pedagoga, více zastávají názor, že inkluzivní vzdělávání se týká všech žáků, oproti druhé skupině ředitelů, tedy těch bez speciálního pedagoga. Tuto situaci lze vypořádat v grafu č. 9. (otázka č. 44).

Otázka č. 53 se neliší průměrem, tím pádem se musí lišit v míře souhlasu či nesouhlasu, tím si i ona zachovává statistický rozdíl.

Analýza rozdílů odpovědí respondentů skupiny A a skupiny C:

Z této analýzy jsem vyloučila otázky, které nelze porovnat (ty které odpovídá jen jedna ze skupin) a ty, které nedává smysl porovnávat (otázky popisujících školy respondentů – jde o stejný okruh škol).

U 15-ti otázek byla konstatována statistická významnost rozdílů mezi odpověďmi respondentů skupiny A a C. Tyto otázky jsou uvedeny v tabulce níže a rovněž seřazeny sestupně podle velikosti účinku. U všech zbývajících otázek se statistická významnost rozdílů neprokázala a lze u nich konstatovat, že respondenti skupiny A a C se shodovali ve svých odpovědích.

Tabulka č. 21 – Analýza rozdílů odpovědí ředitelů škol, které mají školního speciálního pedagoga (A) a samotných školních speciálních pedagogů (C)

Skupina otázek	Číslo otázky	Otázka	Průměr A	Průměr C	P-value	Velikost účinku	Síla účinku
Inkluzivní vzdělávání	54	Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na moji spokojenost v profesi	-0,34	0,19	0,000	0,280	střední
Subjekty	29	Nakolik považujete přístup Zřizovatele školy ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	0,96	1,32	0,001	0,194	nízká až střední
Subjekty	37	Nakolik považujete přístup politiků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	-1,01	-0,55	0,005	0,184	nízká až střední
Legislativa a administrativa	45	Přiměřenost množství administrativy	-1,19	-0,83	0,001	0,177	nízká až střední
Pedagogové	9	Míra podpory pedagogů mezi sebou při realizaci inkluzivního vzdělávání	1,41	1,23	0,002	0,173	nízká až střední
Pedagogové	13	Míra jistoty pedagogů v tom, jak hodnotit žáky se SVP (tak jak ji vnímají respondenti)	0,32	-0,04	0,005	0,158	nízká až střední

Subjekty	36	Nakolik považujete přístup masových médií ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	-0,80	-0,41	0,016	0,157	nízká až střední
Subjekty	35	Nakolik považujete přístup odborných médií – časopisů, publikací, webů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	0,69	0,94	0,012	0,152	nízká až střední
Subjekty	32	Nakolik považujete přístup školicích institucí (kurzy, školení, webináře) ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	1,16	1,40	0,011	0,149	nízká až střední
Rodiče	2	Postoj rodičů k přítomnosti žáků se SVP	-0,10	0,13	0,047	0,138	nízká až střední
Rodiče	6	Hodnocení spolupráce školy a rodičů žáků se SVP	0,73	0,97	0,028	0,134	nízká až střední
Subjekty	34	Nakolik považujete přístup speciálně pedagogických center ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání za podporující či nepodporující vaši práci.	1,39	1,51	0,035	0,132	nízká až střední
Pojem	1	Která varianta podle Vás nejlépe charakterizuje inkluzivní vzdělávání?	2,36	2,50	0,026	0,120	nízká

S myšlenkou inkluzivního vzdělávání souzní více školní speciální pedagogové, než ředitelé škol, které speciálního pedagoga mají. Účinek je významně silnější, než u předchozího porovnání obou skupin ředitelů.

Školní speciální pedagogové hodnotí podporu zřizovatele lépe než ředitelé (A). Zatímco vliv politiků hodnotí kritičtěji ředitelé (A), ti zároveň kritičtěji hodnotí množství administrativy spojené s inkluzivním vzděláváním. Ředitelé pozitivněji hodnotí, zda si pedagogové mezi sebou pomáhají při implementaci inkluzivního vzdělávání. Míru jistoty pedagogů v tom, jak hodnotit žáky se SVP ředitelé (A) hodnotí pozitivně, zatímco školní speciální pedagogové mírně negativně.

4.21 Základní rozdíly napříč jednotlivými kraji

V této kapitole se zaměříme na základní rozdíly mezi kraji. Týká se rozdílů ve vnímání pojmu inkluze tedy v tom, koho se inkluze vlastně týká, a také rozdílů v postojích k inkluzi a k tomu, jak se tyto postoje v jednotlivých krajích mění v čase.

Pro vizualizaci rozdílů mezi kraji je použito datově podmíněné formátování / barevné škály. Skóre pojmu inkluze bylo vytvořeno pomocí bodovací škály. Odpověď, která reprezentuje názor, že inkluze se týká všech vzdělávání dětí / žáků / studentů byla ohodnocena 3 body, odpověď, která reprezentuje názor, že inkluze se týká dětí / žáků / studentů se SVP byla ohodnocena 2 body. 1 bod byl přidělen odpovědím, ve kterých respondenti vnímali inkluzi jako začlenění dětí / žáků a studentů pouze s vážnějším postižením. Hodnota ve sloupci „skóre“ je pak průměrem z odpovědí respondentů v daném kraji. Čím víc má skóre zelenou barvu, tím více respondenti spojují inkluzi s podporou všech žáků (což je v souladu se současnými definicemi inkluze), naopak čím víc má pole červenou barvu, tím víc vnímají respondenti inkluzi jako podporu pro žáky s vážnějším postižením. Další sloupce vyjadřují procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí v daném kraji.

Tabulka č. 22 – Rozdíly mezi kraji ve vnímání pojmu inkluze

Kraj	N = počet respondentů	Pojem - skóre	Vzdělávání všech	Vzdělávání žáků se SVP	S vážnějším postižením
Praha	50	2,52	58,0 %	36,0 %	6,0 %
Ústecký kraj	55	2,51	56,4 %	38,2 %	5,5 %
Liberecký kraj	46	2,46	50,0 %	45,7 %	4,3 %
Královéhradecký kraj	89	2,42	49,4 %	42,7 %	7,9 %
Karlovarský kraj	20	2,35	40,0 %	55,0 %	5,0 %
Olomoucký kraj	58	2,34	41,4 %	51,7 %	6,9 %
Moravskoslezský	106	2,32	41,5 %	49,1 %	9,4 %
Středočeský kraj	131	2,32	42,0 %	48,1 %	9,9 %
Jihočeský kraj	123	2,31	39,0 %	52,8 %	8,1 %
Pardubický kraj	118	2,30	40,7 %	48,3 %	11,0 %
Plzeňský kraj	45	2,27	35,6 %	55,6 %	8,9 %
Jihomoravský	57	2,26	40,4 %	45,6 %	14,0 %
Zlínský	40	2,23	37,5 %	47,5 %	15,0 %
Kraj Vysočina	47	2,21	40,4 %	40,4 %	19,1 %
Součet / Průměr	985	2,34	43,4 %	47,2 %	9,4 %

Interpretaci samozřejmě ztěžuje fakt, že počet odpovědí zastoupených v jednotlivých krajích se velmi liší, což je jednak dáno velikostí kraje, ale také počtem zaslaných odpovědí z jednotlivých krajů. Přesto můžeme konstatovat poměrně velké rozdíly. Pokud budeme vycházet ze současných definic inkluzivního vzdělávání, tedy že je cíleno na podporu všech žáků, rozdíl mezi Prahou, s touto nejčteněji zastoupenou odpovědí, a Plzeňským krajem, kde tato odpověď byla zaznamenána nejméně často, je 22,44 %. O něco menší rozdíl mezi krajními hodnotami krajů vykazuje definice, která popisuje inkluzi jako podporu pro žáky se SVP, rozdíl je 19,5 %. Přičemž nejméně těchto odpovědí bylo zaznamenáno v Praze, nejvíce v Plzeňském kraji. Nejmenší rozptyl je ve variantě, která vnímá inkluzi jako podporu pro žáky s vážnějším postižením – tam je rozdíl 13,5 %. Nejvíce si takto definují inkluzi respondenti Kraje Vysočina, nejméně ti v Praze.

Pojďme se nyní podívat na to, jaké jsou rozdíly mezi kraji v oblasti postoje k inkluzi a vývojem tohoto postoje v čase. Stejný barevný princip byl použit i u další tabulky mapující rozdíl v postojích a v jejich změně v čase.

Tabulka č. 23 – Rozdíly mezi kraji: postoj k inkluzi a vývoj postoje v čase

Kraj	N = počet respondentů	S myšlenkou inkluze ne + spíše nesouhlasím	S myšlenkou inkluze ano + spíše souhlasím	V čase se mění postoj v neprospěch inkluze	V čase se postoj nemění	V čase se mění ve prospěch inkluze
Praha	50	26,0 %	74,0 %	26,0 %	58,0 %	16,0 %
Liberecký kraj	46	37,0 %	63,0 %	30,4 %	54,3 %	15,2 %
Karlovarský kraj	20	40,0 %	60,0 %	35,0 %	50,0 %	15,0 %
Ústecký kraj	55	41,8 %	58,2 %	45,5 %	38,2 %	16,4 %
Jihočeský kraj	123	43,1 %	56,9 %	37,4 %	43,1 %	19,5 %
Královéhradecký kraj	89	43,8 %	56,2 %	43,7 %	43,7 %	12,6 %
Plzeňský kraj	45	44,4 %	55,6 %	44,4 %	42,2 %	13,3 %
Zlínský	38	44,7 %	55,3 %	37,5 %	55,0 %	7,5 %
Olomoucký kraj	58	44,8 %	55,2 %	46,6 %	39,7 %	13,8 %
Moravskoslezský	106	45,3 %	54,7 %	39,4 %	46,2 %	14,4 %
Středočeský kraj	131	45,8 %	54,2 %	37,4 %	47,3 %	15,3 %
Jihomoravský	57	47,4 %	52,6 %	33,3 %	50,9 %	15,8 %
Kraj Vysočina	47	48,9 %	51,1 %	44,7 %	38,3 %	17,0 %
Pardubický kraj	118	50,8 %	49,2 %	46,6 %	39,8 %	13,6 %
Součet / Průměr	983	44,2 %	55,8 %	39,8 %	45,3 %	15,0 %

Největší soulad s inkluzivní myšlenkou v rámci krajů je zaznamenán u Prahy, Praha také patří ke krajům s nejvyšší četností odpovědí ve smyslu pozitivní změny postoje v čase. Nejvýše si v tomto ohledu vede Jihočeský kraj. Pardubický kraj má naopak nevyšší četnost nesouhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání a stejně tak u nejvíce respondentů z tohoto kraje se mění jejich postoj v čase negativním směrem. Ten je však v podobné četnosti zaznamenán v dalších pěti krajích (viz červená pole v daném sloupci). Mezi kraje, které vyjadřují po Praze vyšší hodnoty souhlasu s inkluzivní myšlenkou, a také se jejich postoj nemění tolik negativně, jsou Liberecký a Karlovarský kraj. Pozitivní trend ve změně postoje je kromě již zmiňovaného Jihočeského kraje zaznamenán především u Kraje Vysočina a Ústeckého kraje, nejméně odpovědí je v této položce zaznamenáno u Zlínského kraje.

Z národního šetření gramotnostních dovedností PISA z roku 2018 (ČŠI, 2018b) plyne, že Praha, Plzeňský, Jihočeský, Liberecký a Zlínský kraj mají nejmenší počet žáků, kteří nedosáhli ani základní gramotnosti. U Prahy, Jihočeského a Libereckého kraje se nám tedy protíná, že mají spíše pozitivnější vztah k inkluzi a přitom průzkum PISA ukázal nejmenší

počet žáků, kteří mají základní gramotnostní nedostatky. Je otázkou, zda je tento jejich pozitivnější postoj k inkluzi důsledkem lepší schopnosti pracovat i s žáky, kteří mají obtíže v naplňování základní gramotnosti nebo je těchto žáků v dotčených krajích méně a pro pracovníky to neznamena takovou zátěž, jako v jiných krajích. Tuto hypotézu by však musel ověřit samostatný výzkum.

Ze zde prezentovaných rozdílů v oblasti definice pojmu a postoje k inkluzi včetně vývoje postoje v čase vychází jednoznačně nejlépe v přijetí inkluze Praha. Další analýza by nám mohla ukázat přesnější důvody tohoto stavu. Rozdíly a z nich vyplývající souvislosti v jednotlivých krajích budou rozpracovány v chystaném odborném článku. Je také možné, že pracovníci z Prahy, ale i dalších velkých měst, mohou mít snazší přístup k odborným zdrojům, přednáškám, konferencím, což může též ovlivňovat jejich postoje. Nicméně je to opět otázka dalšího výzkumu.

5 Závěrečná část

Pro shrnutí kvalitativní části práce odkazuji na kapitolu 1.7 – Diskuse a závěr kvalitativní části. V následujících částech shrnu výstupy z jednotlivých položek dotazníku, dále pak faktory, které mají vliv na postoj k inkluzivnímu vzdělávání, odpovím na výzkumné otázky a provedu závěrečnou diskusi.

5.1 Shrnutí kvantitativní části

V první části shrnutí se zaměřím na stručné shrnutí výstupů jednotlivých položek dotazníku, ve druhé se zaměřím na shrnutí faktorů, které mají vliv na postoj k inkluzivnímu vzdělávání.

5.1.1 Výstupy jednotlivých položek z dotazníku

V oblasti definice inkluze převažuje pojetí, které spojuje inkluzi se začleňováním žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu (47,0 %), jen o něco méně je zastoupeno pojetí, které spojuje inkluzi se vzděláváním všech žáků podle jejich potřeb (43,3 %), poměrně málo je zastoupen přístup, ve kterém je inkluze spojována se začleněním žáků s vážnějšími postiženími do hlavního vzdělávacího proudu (9,7 %). Z výsledků vyplývá, že školní speciální pedagogové nejčastěji zastávají variantu, kdy inkluzivní vzdělávání se týká všech žáků, následují je ředitelé škol, kteří mají ve své škole školního speciálního pedagoga. Nejméně tento přístup zastávají ředitelé bez tohoto přítomného odborníka ve škole.

V otázce míry souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání celkově 55,9 % respondentů vyjadřovalo souhlasné postoje oproti 44,1 % respondentů s nesouhlasnými postoji. Konstatujeme tak mírnou převahu souhlasných postojů. Z hlediska zkoumaných skupin souhlasné postoje zastávají nejvíce školní speciální pedagogové (68 %), dále pak ředitelé s přítomným ŠSP (57 %) a nakonec ředitelé bez ŠSP (50 %). Propojením vnímané varianty inkluzivního vzdělávání a míry souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání můžeme konstatovat, že čím je skupina dětí/žáků/studentů, ke kterým je vztaženo inkluzivní vzdělávání, širší, tím jsou postoje k němu pozitivnější.

U postojů rodičů k přítomnosti žáka se SVP dle respondentů převažují buď neutrální, nebo spíše nepodporující postoje. Směrem ke škole lehce převažují aktivity rodičů, které jsou školou vnímány jako obohacující, ovšem výrazně přibývá aktivit, které jsou školou brány jako zatěžující, a to v 58,2 %. Přičemž spolupráce s rodiči žáků se SVP je vnímána spíše

jako pozitivní, tudíž rodiče, kteří dle respondentů školy zatěžují, jsou spíše rodiče běžných žáků.

Respondenti byli dotazováni také na to, jak se pedagogové u nich ve škole vztahují k inkluzivnímu vzdělávání. Učitelé dle nich hodnotí počet žáků se SVP ve třídách ze 67,9 % jako vysoký. Učitelé jsou si však převážně jistí v používání skupinových a projektových forem výuky (89,3 %), diferenciaci výuky (90,0 %), lehce horší je jistota v tom, jak hodnotit žáky se SVP (59,9 % respondentů si je jistých). Práce asistenta pedagoga je hodnocena jako přínosná v 87,9 %, učitelé si při implementaci inkluzivního vzdělávání v 95,8 % pomáhají. Ze 42,2 % mezi sebou učitelé sdílejí pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání, z 57,8 % negativní postoje.

Ve vztahu školních speciálních pedagogů k vedení školy můžeme celkově registrovat velmi kladné hodnoty u sledovaných otázek v rozmezí 89 – 97 %. Školní speciální pedagogové se shodnou s vedením školy na tom, jak realizovat inkluzivní vzdělávání, tedy mají stejné vize, priority, vzájemně si důvěřují, podporují se, mají od svých ředitelů určitou realizační svobodu, komunikují vzájemně své procesy, postupy, poskytují si zpětnou vazbu. Školní speciální pedagogové také oceňují na ředitelích schopnost získávat finanční prostředky na realizaci inkluzivního vzdělávání a zajistit materiální prostředky jako vlastní místnost, telefon, počítač.

Ředitelé se vyjadřovali k fungování školních speciálních pedagogů ve svých školách. Vidíme velmi vysoké hodnoty, které vypovídají o spokojenosti ředitelů s fungováním těchto odborníků. V 96,9 % případů ředitelé konstatují shodu se svými speciálními pedagogy na tom, jak má fungovat školní poradenské pracoviště, spokojenost se zajišťováním administrativy spojené s inkluzivním vzděláváním oceňuje na svých speciálních pedagozích celkově 92,9 % ředitelů. Ochota školního speciálních pedagogů se vzdělávat je dle ředitelů 97,2 %, loajalita je vyjádřena 98,9 %, odborné kompetence 97,4 %, odborné předpoklady 97,7 %.

Respondenti hodnotili také přístup různých subjektů, které se vztahují k inkluzivnímu vzdělávání, ať již na rovině implementační, systémové, či o inkluzivním vzdělávání informují a diskutují, ať už v rámci odborných či masových médií. U 7 subjektů převažovalo pozitivní hodnocení ze strany respondentů, u 2 subjektů převládalo negativní hodnocení. Celkově nejpozitivněji byl hodnocen přístup (SPC 95,7 %), dále pak sestupně: školící instituce (94,6 %), PPP (91,8 %), zřizovatelé (83,4 %), odborná média (80,9 %), MŠMT

(64,8 %), ČŠI (62,4 %). Naopak negativní hodnocení převažovalo u hodnocení přístupu politiků (75,5 %) a masových médií (72,5 %).

Dále respondenti hodnotili legislativu a s tím spojenou administrativu vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání a celkově systém, který je legislativou nastaven. Převažoval názor, že informační kampaň před zavedením významných změn na poli inkluzivního vzdělávání byla špatně vedená (84,9 %) a legislativní změny byly zavedeny bez diskuse s pedagogickou veřejností (88,1 %). Porovnáme-li hodnocení legislativních změn po roce 2016, dále v letech 2017 a 2018 a pak hodnocení změn v legislativě, která bude platit od 1. 1. 2020 (sběr dat probíhal před touto legislativní změnou), můžeme konstatovat trend pozitivnějšího hodnocení s každou novou legislativní úpravou. Lze to jednoznačně vidět ve výše uvedených grafech č. 45, 46, 47. Po 1. 9. 2016 respondenti uváděli v 59,8 % zhoršení podmínek pro inkluzivní vzdělávání, změny v legislativě nastavené v letech 2017 a 2018 už byly hodnoceny lépe – tedy zhoršení podmínek vlivem legislativních změn bylo hodnoceno 54,7 % respondenty. Očekávání legislativní změny od 1. 1. 2020 se neslo v 66,2 % v přesvědčení, že se touto změnou podmínky pro vzdělávání zlepší. Respondenti vnímali v 60,3 %, že je systém nepružný, nicméně výklad legislativy je pro 55,5 % respondentů jasný. Množství administrativy je hodnoceno z 84,8 % jako nepřiměřené.

Dále měli respondenti zvolit největší přínos a slabinu systému realizovaného po 1. 9. 2016. Nejvýrazněji si respondenti cení garantovaných financí na zajištění podpůrných opatření (43 %), druhý nejdůležitější přínos v podobě podpory, která je cílená na konkrétního žáka (24 %), následuje větší důraz na reálnou podporu žákovi než na diagnózu (10 %). Další položky jsou v hodnotě pod 10 % a pro jejich prostudování odkazují na výše uvedený graf č. 51. Za největší slabinu současného systému, který je dán legislativou po roce 2016, považuje 34 % respondentů to, že se nepočítá se současnými personálními limity – nedostatkem speciálních pedagogů, psychologů, asistentů pedagoga (34 %). Na druhém místě respondenti jmenovali neřešení příliš velkého počtu žáků se SVP ve třídách, včetně žáků v 1. stupni podpůrných opatření (22 %). Jen o trochu méně byla zastoupena slabina v podobě administrativní náročnosti související s inkluzivním vzděláváním (19 %). Další položky jsou v hodnotě pod 9 % a pro jejich prostudování odkazují na výše uvedený graf č. 52.

Jako zřetelné se ukazuje přesvědčení, že se ve škole respondentů inkluzivní vzdělávání spíše či zcela daří, celkem tak tento parametr hodnotilo 93,0 %. Pokud se týká hodnocení úspěšnosti inkluzivního vzdělávání v celé ČR, hodnocení není tak jednoznačné, pozitivní

hodnocení celkově vyjadřuje 53,2 % respondentů. Dle respondentů se 61,8 % učitelů vyjadřuje tak, že současné pojetí má negativní vliv na jejich spokojenost v profesi. Nezanedbatelné zastoupení má i vyjádření neutrálního postoje, který je zastoupen 29,6 %. Pozitivní vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost v profesi u učitelů vnímá 8,6 % respondentů. Sami respondenti hodnotí vliv současného pojetí na spokojenost v profesi k inkluzivnímu vzdělávání 43,8 % jako spíše či zcela negativní, neutrální postoj zaujímá 37,0 % respondentů, pozitivní či spíše pozitivní vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost v profesi pocítuje 18,8 % respondentů. Speciální pedagogové a ředitelé škol mají tedy o něco pozitivnější postoje, co se týká jejich spokojenosti v profesi, než učitelé.

5.1.2 Shrnutí faktorů, které mají vliv na postoj k inkluzivnímu vzdělávání

Podstatnou částí výzkumu bylo zjišťování, které faktory mají vliv na postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Nejsilněji vyjádřenou korelaci s postojem k inkluzivnímu vzdělávání má položka vlivu současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost respondentů v profesi. Jelikož korelační koeficient dosahuje hodnoty 0,593, hodnotíme tuto korelaci jako podstatnou až velmi silnou. Přitom ale tuto položku nemůžeme označit jako faktor, ale níže uvedené faktory ovlivňují postoj k inkluzi a ten má pak ovlivňují spokojenost respondentů v profesi. Druhou nejsilnější korelací je pak vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů školy. Je nutné si připomenout, že se jedná nikoliv o vyjádření pedagogů k jejich spokojenosti, ale o percepci této spokojenosti speciálními pedagogy a řediteli škol. Míra této korelace je střední až podstatná, nicméně u horní hranice s korelací podstatnou až velmi silnou.

S postoji k inkluzivnímu vzdělávání středně až podstatně koreluje nastavení legislativy v roce 2016, ale také diskuse s pedagogickou veřejností před vstupem novely v platnost a také pružnost současného systému. Přičemž diskuse s pedagogickou veřejností byla prožívána jako spíše či zcela nedostatečná u 88,1 % respondentů a systém jako spíše či zcela nepružný u 60,3 % respondentů. Je však nutné zmínit, že nová legislativní úprava v roce 2016 byla sice respondenty hodnocena spíše negativně (resp. 59,8 % uvádělo, že podmínky pro inkluzivní vzdělávání se zhoršily), nicméně pak měl postoj respondentů k dalším

legislativním úpravám zlepšující se tendenci. Přestože korelace je operace, která nám nic neříká o implikaci (tedy co z čeho plyne), z povahy otázek lze vydedukovat, že to, jak je nastavena legislativa, ovlivňuje postoj respondentů k inkluzi a tento postoj pak silně ovlivňuje spokojenost v profesi, což platí i o legislativních položkách uvedených v textu níže, které vykazují nízkou až střední korelaci s postojem.

Další střední až podstatnou korelaci vykazuje kategorie postojů rodičů a učitelů ve zkoumaných školách. Více než polovina respondentů se domnívá, že postoj rodičů k přítomnosti žáků se SVP ve škole je neutrální, 26,1 % že je spíše či zcela nepodporující a 18,4 % pak spíše či zcela podporující. U otázky na postoj pedagogů dotčených škol k inkluzivnímu vzdělávání je situace poměrně vyrovnaná, resp. v 57,8 % převažuje u pedagogů dle vnímání respondentů negativní postoj, v 42,2 % pozitivní postoj.

Za pozornost však stojí také nízké až střední korelace s postojem respondentů k inkluzivnímu vzdělávání, protože i ty jsou statisticky významné. Shrňme, že zjištěné nízké až střední korelace se týkaly kategorií: přístup rodičů ke škole, legislativa a administrativa, podpora či nepodpora institucí a také přínos práce asistenta pedagoga pro učitele. Doplňme, že kategorie *přístup rodičů ke škole* se týkala spolupráce školy a rodičů žáků se SVP, který byl hodnocen převážně jako kladný (z 81,9 %), dále byla tato kategorie zastoupena také položkou, zdali je školou kontakt s rodiči hodnocen jako obohacující, či naopak zatěžující. Ačkoliv současný stav je popisován jako obohacující, trend se nese v opačném smyslu, tedy dle respondentů narůstá počet aktivit rodičů, které jsou školou hodnoceny jako zatěžující, a mírně klesá počet aktivit, který je brán jako obohacující.

Vliv na postoj respondentů k inkluzivnímu vzdělávání mělo i hodnocení způsobu vedení informační kampaně před vstupem inkluzivní novely v platnost, přičemž kampaň byla vedena spíše či zcela špatně (celkem 84,9 %). Dále s postojem respondentů korelovala otázka množství administrativy hodnocené jako nepřiměřené (též v 84,8 %), podmínky dané legislativními změnami v letech 2017 a 2018 však byly hodnoceny pozitivněji (celkově v 54,7 %), stejně tak pozitivní hodnocení (66,2 %) převážilo u podoby legislativy, která měla vejít v platnost k 1. 1. 2020. Srozumitelnost výkladu legislativy k inkluzivnímu vzdělávání též koreluje (v síle nízká až střední) s postojem respondentů k inkluzi, přičemž více jak polovina respondentů (55,5 %) se vyjádřila ve prospěch potřeby srozumitelné legislativy.

Podpora či nepodpora institucí: Korelující s postojem k inkluzi byla podpora/nepodpora ze strany pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center,

Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce, odborných médií a různých školicích institucí. U všech těchto institucí převládalo pozitivní hodnocení respondentů, u školicích institucí a školských poradenských zařízení bylo pozitivní hodnocení ve více než 90 %.

Přínos práce asistenta pedagoga pro učitele: byl kategorií i položkou zároveň. Vzhledem k tomu, že přínos práce asistenta hodnotili pedagogové (očima respondentů) pozitivně v 87,9 %, se tato skutečnost odráží i na pozitivním postoji respondentů k inkluzi.

Dále jsem se zabývala i tím, jak se postoj k inkluzivnímu vzdělávání vyvíjí v čase, musím konstatovat, že tento postoj se s časem zhoršuje. Nezáleží přitom příliš na tom, zda změny postoje v čase hodnotí speciální pedagogové, nebo ředitelé škol.

5.2 Odpovědi na výzkumné otázky

1) Jaké jsou hlavní faktory ovlivňující postoj speciálních pedagogů a ředitelů škol k inkluzivnímu vzdělávání?

Za hlavní faktory považuji ty, které korelují s postojem speciálních pedagogů a ředitelů škol v podstatné až velmi silné síle korelace a ve střední až podstatné síle korelace. Toto kritérium platí i pro změnu postoje v čase. Hlavními faktory ovlivňujícími postoj speciálních pedagogů a ředitelů škol je těchto devět faktorů (řazeno sestupně podle síly korelace):

- Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů ve škole respondentů,
- podmínky pro inkluzivní vzdělávání po změně legislativy po 1. 9. 2016,
- jak se daří realizovat inkluzivní vzdělávání ve škole respondentů,
- postoj rodičů k přítomnosti žáků se SVP ve třídě,
- jak se daří realizovat inkluzivní vzdělávání v ČR,
- jaké postoje ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání sdílí učitelé,
- zavedení legislativních změn po 1. 9. 2016 s nebo bez diskuse s pedagogickou veřejností,
- vnímání míry pružnosti aktuálního systému inkluzivního vzdělávání pro zajištění účinné podpory žákům se SVP.

Všechny tyto faktory ovlivňují postoj k inkluzi, ten má pak vliv na spokojenost respondentů, tedy školních speciálních pedagogů a ředitelů, v profesi. Vliv na spokojenost v profesi má

až překvapivě silnou korelaci s postojem. Jinými slovy, inkluze silně ovlivňuje spokojenost respondentů v profesi. Samostatným faktorem, který má vliv na přijetí inkluzivního vzdělávání, je individuální pojetí respondentů ke skupinám, kterých se inkluzivní vzdělávání týká. Čím je skupina dětí/žáků/studentů, ke kterým je vztaženo inkluzivní vzdělávání širší, tím jsou postoje k němu pozitivnější.

2) Jaké faktory ovlivňují změnu postoje v čase?

- Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů ve škole respondentů,
- podmínky pro inkluzivní vzdělávání po změně legislativy po 1. 9. 2016,
- jak se daří realizovat inkluzivní vzdělávání v ČR,
- vnímání pružnosti aktuálního systému inkluzivního vzdělávání pro zajištění účinné, podpory žákům se SVP,
- postoj rodičů k přítomnosti žáků se SVP ve třídě,
- jaké postoje ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání sdílí pedagogové.

Stejně i zde můžeme konstatovat, že změna postoje v čase významně koreluje se spokojeností respondenta v profesi.

Vidíme, že většina faktorů, které ovlivňují postoj školních speciálních pedagogů a ředitelů škol, se zároveň shoduje s faktory, které ovlivňují změnu postoje v čase. První tři faktory se shodují i v pořadí významnosti, další faktory jsou pak zastoupeny v různém pořadí u obou zkoumaných otázek. Faktory, které jsou v oblasti samotného postoje navíc od faktorů, které ovlivňují změnu postoje v čase, jsou: Jak se daří realizace inkluzivního vzdělávání ve školách respondentů; Zavedení legislativních změn po roce 2016 po diskusi/bez diskuse s veřejností.

Podíváme-li se na rozložení odpovědí u jednotlivých faktorů, můžeme konstatovat následující:

Jestliže 43, 8 % respondentů uvádí, že pro ně samotné má současné pojetí inkluzivního vzdělávání spíše či zcela negativní vliv na jejich spokojenost v profesi a zároveň neutrální postoj zaujímá 37,4 % respondentů, máme zde pouze 18, 8 % respondentů, kteří uvádějí, že současné pojetí inkluzivního vzdělávání má pozitivní vliv na jejich spokojenost v profesi.

Jestliže 61,8 % respondentů uvádí, že dle nich pedagogové v jejich škole uvádějí spíše či zcela negativní vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na jejich spokojenost v profesi, a zároveň 29,6 % má neutrální stanovisko, máme zde minimum (8,6 %) respondentů (ředitelů speciálních pedagogů), kteří uvádějí, že současné pojetí inkluzivního vzdělávání má pozitivní vliv na jejich spokojenost v profesi.

Změny dané legislativou po 1. 9. 2016 hodnotí respondenti tak, že zhoršily či spíše zhoršily podmínky pro inkluzivní vzdělávání v 59,8 %, 40,2 % respondentů hodnotí, že se podmínky zlepšily. Tyto jejich kladné či záporné volby pak přímo korelují se změnou postoje v čase.

Vzhledem k tomu, že výše uvedené faktory mají největší sílu korelace s postojem k inkluzivnímu vzdělávání, je toto zjištění poměrně zásadní. Další faktory probereme již stručně, podrobné výsledky jsou uvedené v kapitolách 4.8 – 4.16. Níže uvedené výsledky tak opět korelují se změnou postoje v čase.

Přítomnost žáka se SVP ve třídě je hodnocena 55 % neutrálně, na obou stranách spektra registrujeme pozitivní a negativní postoje. Ohledně otázky, která řeší, jaké sdílí mezi s sebou pedagogové postoje k inkluzivnímu vzdělávání, lehce převažují negativní postoje nad pozitivními. Pružnost systému je hodnocena z 60,3 % jako spíš či zcela nepružná, legislativní změny probíhaly dle respondentů z 88,1 % jako spíše či zcela bez diskuse s pedagogickou veřejností.

Oproti výše uvedeným faktorům, kdy převládají spíše negativní hodnoty, můžeme registrovat i faktory, kde převládají pozitivní hodnoty. Je tomu tak u otázky Jak se daří inkluzivní vzdělávání ve škole respondentů a u otázky, Jak se daří inkluzivní vzdělávání obecně v ČR, kde převažují pozitivní hodnoty 93 % v případě úspěšnosti inkluze ve školách respondentů a 53,2 % v případě úspěšnosti inkluze ve školách v ČR obecně.

3) Jaké jsou nejdůležitější přínosy a nejvýznamnější slabiny inkluzivních změn daných legislativou po roce 2016?

Pro přehlednost uvádím tři přínosy a slabiny inkluzivních změn daných legislativou po roce 2016. Ostatní položky jsou uvedené v kapitole 4.15. Výčet přínosů a slabin inkluzivních změn byl konstruován na základě výstupů kvalitativní části.

Nejvýrazněji si respondenti cení garantovaných financí na zajištění podpůrných opatření. Hodnota 43 % je téměř dvojnásobná oproti druhému nejdůležitějšímu přínosu v podobě

podpory, která je cílená na konkrétního žáka (24 %), následuje větší důraz na reálnou podporu žákovi než na diagnózu (10 %).

Za největší slabinu současného systému, který je dán legislativou po roce 2016, považuje 34 % respondentů to, že se nepočítá se současnými personálními limity – nedostatkem speciálních pedagogů, psychologů, asistentů pedagoga. Na druhém místě respondenti jmenovali neřešení příliš velkého počtu žáků se SVP ve třídách, včetně žáků v 1. stupni podpůrných opatření (22 %). Jen o trochu méně byla zastoupena slabina v podobě administrativní náročnosti související s inkluzivním vzděláváním (19 %).

4.) Jak se od sebe liší pohledy jednotlivých skupin respondentů: a) ředitelé/zástupci, kteří mají ve škole školního speciálního pedagoga; b) ředitelé/zástupci bez školního speciálního pedagoga, c) školní speciální pedagogové.

Lze konstatovat vysokou mírou shody mezi skupinou A a B. Statistické zpracování u drtivé většiny otázek vyhodnotilo, že rozdíly v odpovědích skupin respondentů nejsou statisticky významné. U těch málo otázek, kde jsou odlišnosti statisticky významné, nejsou rozdíly zásadní, protože síla účinku byla vyhodnocena jako nízká až triviální. Z těchto rozdílů uvádím jeden – Míra souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání (souhlasí více ředitelé se speciálním pedagogem ve škole než ti bez něj)

V porovnání mezi skupinami A (ředitelé se speciálním pedagogem ve škole) a C(samotní speciální pedagogové) také musíme konstatovat vysokou míru shody, protože rozdíly jsou statisticky nevýznamné. Statisticky významných položek je celkem 13, přičemž 1 položka byla ve střední míře účinku, dalších 11 bylo v nízké až střední míře účinku a 1 v nízké míře účinku.

Střední míra účinku byla zaznamenána u položky vlivu současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost v profesi respondentů. Ředitelé se speciálním pedagogem ve škole jsou tak méně spokojení ve své profesi vlivem současného pojetí inkluze než samotní speciální pedagogové.

Dále prezentuji dalších 5 položek, kde jsou statisticky významné rozdíly, pro prostudování dalších položek odkazuji na tabulku č. 21. Školní speciální pedagogové hodnotí podporu zřizovatele lépe než ředitelé (A). Zatímco vliv politiků hodnotí kritičtěji ředitelé (A), ti zároveň kritičtěji hodnotí množství administrativy spojené s inkluzivním vzděláváním. Ředitelé pozitivněji hodnotí, zda si pedagogové mezi sebou pomáhají při implementaci

inkluzivního vzdělávání. Míru jistoty pedagogů v tom, jak hodnotit žáky se SVP ředitelé (A) hodnotí pozitivně, zatímco školní speciální pedagogové mírně negativně.

5.) Jak si ředitelé škol a školní speciální pedagogové sami inkluzivní vzdělávání definují.

Ačkoliv se v souvislosti s inkluzivním vzděláváním často hovoří o vzdělávání, které je zacíleno na všechny žáky, pojetí může být různé. U našich respondentů převažuje přístup, který spojuje inkluzi se začleňováním do hlavního vzdělávacího proudu (47,0 %), o něco méně je zastoupeno pojetí, které spojuje inkluzi se vzděláváním všech žáků podle jejich potřeb (43,3 %), poměrně málo je zastoupen přístup, ve kterém je inkluze spojována se vzděláváním žáků s vážnějšími postiženími do hlavního vzdělávacího proudu (9,7 %).

6) Jak respondenti vnímají rodiče a pedagogy ve vztahu k inkluzivnímu procesu

Věnujme se nejprve kategorii rodičů. Respondenti se domnívají, že z více než poloviny rodiče k přítomnosti žáků se SVP zaujímají neutrální postoj, dále převažuje o 7,7 % postoj negativní. Spolupráce s rodiči žáků se SVP je v 81,9 % hodnocena jako spíše či zcela pozitivní. Aktivita rodičů směrem ke škole je obecně vyjádřena u poloviny respondentů jako neutrální, přičemž v té druhé polovině převažuje jako aktuálně spíše obohacující. Počet aktivit, které jsou označeny jako obohacující, je z necelé poloviny označen jako stále stejný, zbylý počet aktivit je relativně rovnoměrně rozložen mezi aktivity, u kterých se respondenti domnívají, že se buď snižují, anebo rostou. Trend u počtu zatěžujících aktivit je rozdílný, tam převažuje názor, že počet zatěžujících aktivit rodičů vůči škole roste (58 %), přičemž pro 31 % je stále stejný.

Nyní se zaměříme na kategorii pedagogů. Respondenti hodnotí, že pro pedagogy je počet žáků se SVP spíše vysoký a vysoký (celkově 67,9 %), na druhé pozici v četnosti se objevil názor o přiměřeném počtu žáků se SVP ve třídách. Vysoce pozitivně (87,9 %) je hodnocen přínos asistenta pedagoga, stejně tak jako okolnost, že si pedagogové v implementaci inkluzivního vzdělávání navzájem pomáhají (95,8 %). Přitom mezi sebou však sdílí postoje k inkluzi jak pozitivní (42,2 %), tak negativní (5,8 %). Vysoce hodnoceny jsou také schopnosti pedagogů zvládat projektové/skupinové formy práce (89,3%) a uplatňovat diferenciaci ve výuce (90 %). Méně jednoznačný výsledek je u hodnocení míry jistoty, jak hodnotit žáky se SVP. 50,9 % odpovědí svědčí pro jistotu učitelů, 40,1 % pro jejich nejistotu v tom, jak žáky se SVP hodnotit. Možné důvody výsledků jsou uvedeny v diskusi.

6 Diskuse a závěr

Zastavme se nejprve u porovnání kvalitativních a kvantitativních výstupů. Kvantitativní část v mnoha oblastech potvrzuje to, co již bylo patrné z kvalitativní části, tedy že speciální pedagogové o něco více než ředitelé škol spojují termín *inkluze* s podporou všech žáků, nikoliv jen s podporou žáků se SVP. Dále pak shodně respondenti z obou částí výzkumu hodnotí malou pružnost systému, personální limity v podobě nedostatku podpůrných pracovníků (psychologů, speciálních pedagogů, asistentů pedagoga), příliš velké množství administrativy, ale také způsob medializace inkluzivního vzdělávání, zejména z doby před zásadní změnou legislativy v roce 2016. Také panuje shoda v názoru, že velká inkluzivní změna v roce 2016 proběhla bez diskuse s pedagogickou veřejností, a byla tak vnímána jako zásadní tlak „shora“.

V obou částech výzkumu se také shodně mluví o přílišném počtu žáků se SVP ve třídách, jakožto riziku, které pak výrazně komplikuje vzdělávání všech žáků ve třídě.

Shoda také zaznívá v přesvědčení, že stoupá počet aktivit rodičů, které školy vyhodnocují jako zatěžující (neoprávněné stížnosti, zasahování do kompetencí školy, neuctivé jednání). Nejistota v hodnocení žáků se SVP dle kvalitativních výstupů může komplikovat postoj k inkluzi. To z části potvrzuje i kvantitativní výstup – 40, 1 % respondentů se domnívá, že učitelé jsou si nejistí v tom, jak mají tyto žáky hodnotit.

V oblasti vztahu mezi speciálním pedagogem a ředitelem výstupy kvalitativní práce hovoří o vzájemně pozitivním vztahu mezi oběma, totéž značně podporují i data získaná v kvantitativní části.

Spolupráce se ŠPZ, tedy PPP a SPC, je popsána v kvalitativní části pestře, tedy od výborné spolupráce po problemickou, nicméně kvantitativní část ukazuje aktuálně jednoznačně na výbornou spolupráci mezi školami a ŠPZ, resp. problemická spolupráce je spíše ojedinělá.

Také v oblasti přínosů lze najít shody, kdy výstupy z kvalitativní části potvrzují výstupy z části kvantitativní. Pozitivně hodnoceny jsou garantované finance na žáky se SVP, lepší spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, aktivnější přístup učitelů k žákům se SVP.

Naopak kvantitativní data nepotvrzují, že by se legislativa měnila k horšímu. Z hodnocení legislativních změn v průběhu času vyplývá, že postupné změny v legislativě jsou

hodnoceny lépe než na začátku, tedy v roce 2016. Stejně tak se nepotvrzuje, že by systém dostatečně neřešil podporu žáků s chronickým onemocněním.

Zastavme se u výzkumného vzorku kvantitativní části. Vidíme značnou převahu respondentů z obcí do 3000 obyvatel, resp. měst do 15 000 obyvatel. Tomu odpovídá i převažující menší velikost škol. Je otázkou, proč tomu tak je. Nabízí se, že tyto školy přirozeně více individualizují a diferencují výuku, tudíž je tato problematika zajímavá, a proto jsou možná více motivovány k vyplnění dotazníku, ať již jsou jejich postoje jakékoliv.

Nyní přejdeme k diskusi nad jednotlivými kategoriemi kvantitativního výzkumu a nad souvislostmi mezi nimi. Rozdíl mezi pojetím inkluzivního vzdělávání, které cílí na všechny žáky, a přístupem, který se zaměřuje především na žáky se SVP je pouze 3,7 % v neprospěch pojetí, které směřuje ke všem žáků. V běžných, ale i odborných diskusích či tiskovinách je stále inkluze spojována především se skupinou dětí/žáků/studentů se SVP, víceméně to potvrzuje stav, že jsme stále na cestě mezi integrací a inkluzí, odkážme znovu na Lechtu et al. (2016), který navrhuje používat oba termíny současně (integrace/inkluze).

Připomeňme také, že současné nastavení inkluzivní legislativy více podporuje dichotomii dělení na žáky se SVP a bez nich, není proto překvapením, že jsou obě pojetí zastoupena podobně. Na problematiku se také můžeme dívat z pohledu náročnosti vzdělávání. Je možné, že pedagogové/ředitelé vědí, že oficiální definice cílí na prospěch všech žáků, ale pro ně samotné je aktuální zvládnout specifika žáků se SVP, případně těch z nich, jejichž vzdělávací potřeby jsou vysoce specifické. Proto jim rezonuje spíše definice, která akcentuje vzděláváním žáků se SVP. Je však možné také připustit, že respondenti skutečně neví, že ideálem, jakkoliv je složitě dosažitelný, je zaměřovat svoji pozornost na všechny žáky a jejich potřeby. Nedělit žáky na ty „běžné“ a ty se speciálními potřebami, ale vnímat individuální potřeby každého žáka. Je možné, že v pedagogické praxi je toto dosud málo komunikováno. Navíc můžeme kontatovat, že nejasnosti s vymezením pojmu jsou i mimo ČR (Wood, 2017; Göransson, & Nilholm, 2014).

Dále si můžeme klást otázku, zda 8 – 10% výsledek u pojetí, které za inkluzivní vzdělávání považuje začleňování žáků s vážnějšími postiženími do hlavního vzdělávacího proudu, můžeme identifikovat jako nízký, a tudíž dobrý. Zde vidím určitý prostor pro osvětu a posun v náhledu na to, koho se inkluzivní vzdělávání vlastně týká, resp. kam se má upírat pozornost pedagogů i vedení škol při realizaci vzdělávání.

Srovnáme-li podle profesí míru souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání, ať již jakkoliv definovanou, nejvíce s ní souhlasí školní speciální pedagogové, dále pak ředitelé škol, které speciálního pedagoga mají a nejméně s touto myšlenkou souzní ředitelé bez školního speciálního pedagoga. Ředitelé bez speciálního pedagoga souhlasí o 7 % méně s myšlenkou inkluzivního vzdělávání oproti ředitelům s tímto odborníkem ve škole. Rozdíl sice není velký, nicméně lze uvažovat i nad tím, zda samotná přítomnost speciálního pedagoga ve škole neznamená větší přijetí inkluzivní myšlenky ředitelem, ať již z důvodu, že speciální pedagog v tomto pozitivně ovlivňuje ředitele nebo naopak si ředitel vybírá speciálního pedagoga do svého týmu, protože to považuje za důležité při implementaci inkluze do praxe.

To, že školní speciální pedagogové jsou ze všech tří skupin nejvíce proinkluzivní, je dané samou podstatou této profese, byť i oni mohou cítit určité limity při začleňování žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu (povaha a hloubka obtíží žáka, počet žáků ve třídě či počet žáků se SVP ve třídě a další faktory). Ředitelé mají širší záběr svých činností, mohou také z pozice své funkce řešit i vyhrocené kolizní situace, které mohou kolem implementace společného vzdělávání vznikat a které, zvláště je-li jich mnoho, mohou zvyšovat stres a tím zhoršovat postoj ředitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Ať už se jedná o konflikty mezi různými skupinami (pracovníků navzájem, pracovníků a rodičů, pracovníků a žáků) nebo o tlaky ze strany zřizovatele, širší veřejnosti, administrativní náročnost spojenou s inkluzí a další aspekty.

Stejně jako u otázky míry souhlasu s inkluzivní myšlenkou se můžeme ptát, jak vysvětlit, že ŠSP a ředitelé, kteří speciální pedagogy ve své škole mají, zastávají více pojetí, které akcentuje vzdělávání všech žáků (nejen těch se SVP), než je tomu u ředitelů bez přítomného školního speciálního pedagoga ve škole. Zdali je to tím, že ŠSP šíří tento přístup ke svému řediteli, nebo se jedná o rovnocenně sdílené pojetí, nebo zda ředitel školy si vybírá takového ŠSP, který zastává stejný přístup jako on.

Pokud se jedná o propojení postoje k inkluzivnímu vzdělávání s tím, jak si respondenti inkluzi sami definují, je na tomto místě potřeba znovu připomenout, že čím je skupina dětí/žáků/studentů, ke kterým je vztaženo inkluzivní vzdělávání, širší, tím jsou postoje k němu pozitivnější. Tedy nejpozitivněji vnímá inkluzi skupina, která ji vztahuje na všechny děti/žáky/studenty. Je pochopitelné, že ti, co spojují inkluzi pouze se vzděláváním těch vážněji postižených, vnímají náročnost jejich podpory a někdy i limit, když už inkluzivní

vzdělávání není efektivní, na druhou stranu naplnit ideál naplnění individuálních potřeb všech žáků je také náročná práce.

Postoj k inkluzivnímu vzdělávání mohou podporovat či komplikovat různé faktory. Nejsilněji korelující jsou podmínky dané stavem legislativy, míra zvládání implementace ve školách a postoj rodičů intaktních žáků k žákům se SVP. Legislativa se v průběhu času jeví respondentům spíše v pozitivnějším světle, je tedy důležité udržet tento trend.

Míra zvládání implementace inkluze souvisí nepochybně s dostupnými informacemi, kurzy, příklady dobré i špatné praxe, s aktivitou podpůrných organizací, ale také s chutí samotných pracovníků zkoušet nové postupy a spolupracovat mezi sebou navzájem. Ačkoliv dle našich respondentů je míra zvládání pedagogického procesu (např. v podobě zařazování skupinových forem práce, diferenciací výuky) na vysoké úrovni, můžeme se ptát, zda tomu tak opravdu je, protože v pedagogickém terénu zní stále poptávka po praktických kurzech, jak pracovat s výše uvedenými formami a metodami výuky. Nehraje tu roli také snaha vidět své pracovníky v lepším světle? Může to být námětem na další výzkumné šetření. V každém případě je vhodné zmínit, že k částečně odlišným výsledkům došel výzkum NIDV (2019), který upozornil na rozpor ve výpovědích učitelů a ředitelů, kdy učitelé se spíše domnívají, že výuku žáků se SVP zvládají, ale čtvrtina ředitelů si myslí opak.

Dle respondentů 26,1 % rodičů spíše či zcela nepodporuje přítomnost žáků se SVP ve třídě. Postoj rodičů k žákům se SVP může ovlivňovat míra a kvalita informací o problematice inkluzivního vzdělávání mezi rodiči, i tímto směrem je potřebné se zaměřit. Propojíme-li případný negativní postoj rodičů intaktních žáků k žákům se SVP se vzrůstající tendencí rodičů zasahovat do dění ve škole, dostáváme poměrně významný komplikující faktor inkluzivního vzdělávání. Řešením je práce na zlepšování podmínek uvnitř školy, zaměření se na prospěch všech žáků a komunikaci s rodiči s pochopením, ale také pevnými hranicemi.

Zatěžující, resp. příliš aktivní rodiče jsou jako problémová kategorie popsáni např. také v kvalitativním výzkumu Pulišové (2016), která formuluje, že důsledkem takového přístupu rodičů je nepohoda na straně učitele, a cituje Bourdiera (1990), zabývajícího se vztahem o moc. Autorka vysvětluje, že *„pak můžeme učitelovu nespokojenost s příliš aktivním rodičovským přístupem vnímat jako strach o udržení si své pozice profesionála a souboj s rodiči s dobrým sociálním postavením o kulturní kapitál“* (s. 180). Zatěžující aktivity rodičů můžeme také vyjádřit jejich příliš vysokou frekvencí, emocionálností a kritikou (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019). Jmenované autorky také konstatují, že v komunikaci

s rodiči jde o kumulace jevů a jejich prohlubování, což je v souladu se zjištěními tohoto výzkumu. Je samozřejmě otázkou, nakolik tito rodiče naléhají na prosazování svých přání či požadavků a jak kultivovaně je formulují. Spolupráce s rodiči žáků se SVP je vnímána spíše jako pozitivní, z čehož vyplývá, že rodiče, kteří dle respondentů školy zatěžují, jsou spíše rodiči běžných žáků.

Zajímavé je srovnání vzájemné podpory učitelů s realizací inkluzivního vzdělávání a postojem k myšlence inkluze. Ačkoliv jich 44,1 % s myšlenkou inkluzivního vzdělávání podle našich respondentů spíše či zcela nesouhlasí, v 95,8 % si při implementaci inkluzivního vzdělávání pomáhají. To podporuje názor respondentky – ředitelky z kvalitativní části výzkumu, když říká, že u některých pedagogů rezignuje na zvnitřnění myšlenky inkluze, ale požaduje po nich přijetí systému, který je zkrátka takto legislativou nastaven. Tedy postoj učitelů může znít ve smyslu: „*Když už to musí být, tak si vzájemně pomůžeme*“. Je možné, že z této vzájemné pomoci vznikne postupně alespoň přijetí inkluze, protože se ukáže, že skrz vzájemnou podporu vede cesta?

Práce asistenta pedagoga je celkově hodnocena jako přínosná v 88 %. Vyvrací tak tvrzení některých odpůrců inkluze, kteří poukazují na nedostatečné vzdělání a zkušenosti, a to často velmi expresivním a dehonestujícím způsobem vůči asistentům pedagoga. Vzhledem k navrhovaným změnám ve *Vyhlášce č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů*, z podzimu 2020, podle kterých mělo dojít k výraznému omezení využívání asistentů pedagoga pro určité skupiny žáků, lze konstatovat, že tato zvažovaná úprava by jednak zhoršila podmínky pro inkluzivní vzdělávání ve školách, ale také postoje k inkluzi u učitelů, ale také rodičů.

V otázce hodnocení přístupu jednotlivých subjektů vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání je možná překvapivý vysoký pozitivní výsledek (94,6 %) u školících institucí. Jakkoliv si pedagogická veřejnost stěžovala před vstupem inkluzivní novely v platnost (v roce 2016), že na změnu není dostatečně připravena, začala využívat nabídky různých školících institucí, která je hodnocena takto kladně. S tím je spojené i vysoce kladné hodnocení odborných médií (80,9 %), která plní též často vzdělávací funkci.

Podpora ŠPZ ve prospěch škol je v porovnání s dobou před zavedením inkluzivních změn vnímána v našem výzkumu jako velmi pozitivní (srov. Adamus, 2016), byť v Adamusově výzkumu byli respondenty učitelé, což může hrát částečně roli. Data zaměřená na ředitele a speciální pedagogy však nejsou před rokem 2016 k dispozici. Výraznou pozitivitu podpory

ŠPZ můžeme spatřovat v nastavení legislativy, která přímo nastavuje spolupráci obou institucí, může zde hrát roli také společné vnímání těžkostí a snaha se vzájemně podpořit v nelehké práci.

Zaměříme se na instituci MŠMT a ČŠI, které dosáhly 64,8 %, resp. 62,4 % kladných odpovědí, a to přesto, že MŠMT je pro mnohé respondenty reprezentantem zavádění změn tlakem shora (tedy bez diskuse s pedagogickou veřejností) a ČŠI především kontrolujícím a sankčním orgánem. Je tedy možné, že zejména v počáteční fázi zaváděných změn působili pracovníci ČŠI také jako metodická podpora, ačkoliv někteří pracovníci ČŠI se proti této roli vymezují. Orientaci na postižení praktických problémů, se kterými se školy potýkají, lze vidět i v příslušných tematických zprávách ČŠI na téma inkluzivního vzdělávání.

Negativní hodnocení převažovalo u hodnocení přístupu politiků (75,5 %) a masových médií (72,5 %). Vysvětlení můžeme hledat i v odpovědích respondentů kvalitativní části, kteří poukazovali na věcnou nepřipravenost, bulvárnost diskusí v médiích, i fakt, že se inkluze stala součástí politikaření s cílem zasáhnout emoce posluchačů bez ověření faktů a diskusí nad nimi.

Zajímavý vývoj můžeme pozorovat u legislativy. Hodnocení postupných legislativních změn, které se od roku 2016 realizovaly, se v pohledu respondentů mění k lepšímu. Je opět otázkou, proč tomu tak je, zda svoji roli hraje postupná adaptace na změny a v počátku do určité míry přirozená obava z neznámého, či samotné obsahové změny, ke kterým v rámci novelizací *Vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů* docházelo. Na druhou stranu i negativní odpovědi přes pozitivní trend mají své nemalé zastoupení. Můžeme se např. domnívat, že změny kolem asistentů pedagoga jsou pedagogickou veřejností hodnoceny jako změny k horšímu (Němec, 2018). Připomeňme si, že se jednalo se o rozdělení na 7 variant velikostí úvazků, 2 varianty kvalifikace, poměr přímé a nepřímé práce stanovený na 9:1, který je často kritizován jako nepřiměřený.

V oblasti legislativy je potřeba si připomenout, že dle respondentů zavedení legislativních změn bylo zavedeno bez diskuse s pedagogickou veřejností, kampaň před těmito změnami byl špatně vedená a implementace inkluzivního vzdělávání s sebou přinesla nepřiměřené množství administrativy. Připomeňme, že legislativa se v průběhu let 2016 – 2020 měnila pětkrát. Přičemž dle Strakové et al. (2019) platí jako prediktor pozitivních inkluzivních postojů významná podpora pedagogů před započítím inkluzivních změn. Tedy rychlost zavedení inkluzivních změn, bez počáteční podpory pedagogů s vnímaným „tlakem shora“

nepřispívá k přijetí proinkluzivního postoje, což je též v souladu s výsledky našeho výzkumu.

Co se týče pozitivních změn v oblasti zmírnění administrativy (masové vytváření PLPP a IVP) respondentům by mohla poslední legislativní změna z roku 2020 konvenovat s jejich představou o útlumu ve vytváření nadbytečných dokumentů či kroků, ačkoliv např. u IVP a PLPP můžeme zmínit i riziko postupné rezignace na realizaci podpůrných opatření uvedených v Doporučení ŠPZ či na rezignaci vypracování PLPP tam, kde by to bylo prospěšné.

Jako zřetelné se ukazuje přesvědčení, že se ve škole respondentům inkluzivní vzdělávání spíše či zcela daří, celkem tak tento parametr hodnotilo 93,0 % respondentů. To se však může jevit v rozporu s postojem, že ve 44,1 % s myšlenkou inkluzivního vzdělávání nesouhlasí, a také s 61,8% přesvědčením, že současné pojetí má negativní vliv na jejich spokojenost v profesi. Za poměrně závažné považují zjištění, že postoj k inkluzivnímu vzdělávání se s časem zhoršuje, přičemž nejvíce patrné je to ve vazbě na definici inkluze jako podpory pro žáky s vážnějším postižením, ale i ostatní dvě kategorie (inkluze jako podpora pro všechny či jako podpora pro žáky se SVP obecně) zaznamenává tento trend, byť velké množství odpovědí se nese také ve smyslu neměnění se postoje. Cestou k pozitivní změně postoje je tedy odstranění pojmenovaných slabin – personálních limitů, přílišného počtu žáků se SVP ve třídách (přičemž u těchto dvou slabin vidíme jasnou provázanost) a příliš mnoho administrativy.

Porovnáme-li spokojenost v profesi samotných respondentů (ředitelů a speciálních pedagogů) a spokojenost v profesi u učitelů, avšak tak, jak ji vidí naši respondenti, můžeme konstatovat, že ředitelé a speciální pedagogové jsou o 18 % více spokojenější, než jak vidí spokojenost v profesi u učitelů. Znovu můžeme diskutovat, proč tomu tak je, a zda by zjišťování spokojenosti v profesi přímo u učitelů přineslo jiný výsledek. Učitelé jsou každý den konfrontováni s každodenním zvládáním pedagogického procesu v celé třídě, cítí zodpovědnost za výsledky vzdělávání svých žáků, to vše může být komplikující faktor. Míra positivity s myšlenkou inkluzivního vzdělávání u ředitelů souvisí s přítomností speciálního pedagoga ve škole.

Ředitelé a speciální pedagogové se navzájem hodnotí velmi kladně, také postoje jsou víceméně obdobné. Je zaznamenáno relativně málo odlišností v postojích ředitelů a školních speciálních pedagogů. Ředitelé se speciálním pedagogem ve škole jsou oproti ředitelům bez

tohoto odborníka o něco proinkluzivnější, pravděpodobně působí společná sdílená vize a vzájemné ovlivňování.

Jako největší přínos respondenti zvolili garantované finance na zajištění podpůrných opatření (43 %) a zacílenost podpory na konkrétního žáka (24 %). To zřejmě souvisí se stavem, který předcházel novému systému inkluzivního vzdělávání, respondenti zažívali situace, kdy např. prostředky na plat asistenta pedagoga byly různé kráceny, ředitelé nevěděli do poslední chvíle, s jakými přiznanými prostředky mají počítat. V oblasti pomůcek a předmětů speciálně pedagogické péče škola čerpala z tzv. zvýšeného normativu na žáka se SVP, ten však mohl být spojen s prostředky ostatních žáků se SVP a ředitel s nimi nakládal dle své vůle. To bylo zčásti kritizováno, zčásti komentováno jako dobrá možnost pro ředitele, jak naložit s prostředky ve prospěch své konkrétní školy.

Největší slabina je vyjádřena 34 % odpovědí, jedná se o fakt, že se příliš nepočítá se současnými personálními limity – nedostatkem speciálních pedagogů, psychologů, asistentů pedagoga. Nedostatek asistentů je zmíněn také v Analýze implementace společného vzdělávání od 1. 9. 2016 do 30. 9. 2018. (Štech, 2019). Shodně jako hlavní bariéru při realizaci společného vzdělávání vnímá dle výzkumu NIDV (2019) 75 % ředitelů zapojených škol nedostatek vhodných uchazečů na pozice asistenta pedagoga nebo školního speciálního pedagoga. Připomeňme, že v určitém kontrapunktu k těmto zjištěním je plánovaná, ale zatím nerealizovaná změna *Vyhlášky č. 27/2016 Sb. ze září 2020*, která uplatnění asistentů pedagoga komplikuje.

Na druhém místě respondenti jmenovali neřešení příliš velkého počtu žáků se SVP ve třídách, včetně žáků na 1. stupni podpůrných opatření (22 %). Shodně toto jako druhou bariéru inkluze vyhodnotil i výše zmíněný výzkum NIDV. Ten také na třetím místě zmínil jako bariéru administrativní náročnost, což se přesně shoduje s pořadím v našem výzkumu. I v něm byla na třetím místě jmenována slabina v podobě administrativní náročnosti související s inkluzivním vzděláváním (19 %).

Ředitelé jsou oproti speciálním pedagogům kritičtější k množství administrativy spojené s inkluzivním vzděláváním. Důvodem může být skutečnost, že ředitel vnímá provádění administrativní záležitostí na úkor práce s klienty. To však může pociťovat i speciální pedagog. Ředitelé pozitivněji hodnotí (oproti speciálním pedagogům), zda si pedagogové mezi s sebou pomáhají při implementaci inkluzivního vzdělávání. Může to být způsobeno

tím, že speciální pedagogové mají tzv. blíže do tříd a k učitelům, se kterými pravděpodobně častěji diskutují a vnímají tak více praktické problémy učitelů ve třídách.

Stejný důvod můžeme dedukovat ohledně míry jistoty pedagogů v tom, jak hodnotit žáky se SVP, ředitelé ji hodnotí pozitivně, speciální pedagogové mírně negativně. U nich to též může souviset s orientací na formativní hodnocení, které nesrovnává, ale hodnotí vlastní pokroky žáka a navrhuje, jak dál postupovat. Naproti tomu učitelé mají více tendenci hodnotit výsledky v porovnání s ostatními žáky a s výstupy danými RVP ZV. Tudíž může vzniknout určitý nesoulad mezi učiteli a speciálními pedagogy, jak žáka hodnotit, byť primární kompetenci má v tomto učitel, speciální pedagog spíše doporučuje úpravy hodnocení jakožto podpůrné opatření.

Inkluzivní vzdělávání je ideálem náročným, ale odpovídajícím současným principům rovných příležitostí v řadě vyspělých zemí. Může mít své limity, měnící se podmínky, ale ve výsledku také svůj prospěch směrem k dětem, žákům, studentům a dospělým v dynamicky se měnící společnosti. Na závěr formulujeme doporučení pro výzkum i praxi, abychom přispěli ke smysluplnému rozvoji a podpoře všech, kdo na tomto poli působí.

Doporučení pro další výzkum:

- Ověřit data, která byla pořízena skrze pohled respondentů, přímo u dalších aktérů – rodičů a učitelů,
- výzkum dále zaměřit na ty respondenty, kteří souhlasí s inkluzivními principy, ale nejsou spokojeni s jejich provedením (budou motivováni pro hledání funkčních řešení).
- měřit opakovaně pojetí inkluze i postoje v čase, aby se dalo vyhodnocovat, zda změny v nastavení systému (současné i budoucí) jsou efektivní.

Doporučení pro praxi:

- Zvýšit povědomí mezi pedagogy, aby svoji pozornost upínali směrem ke všem žákům podle jejich individuálních potřeb (jakkoliv je to je náročný ideál, k němuž lze alespoň směřovat),
- zvýšit povědomí o podstatě, implementaci i konkrétních podmínkách inkluzivního vzdělávání směrem k rodičům
- o změnách v legislativě vést diskusi s pedagogickou veřejností, včas a jednoznačně informovat o dohodnutých změnách,

- pracovat na koncepci dalšího zvyšování kompetencí škol a jejich poradenských pracovníků v zájmu zajištění větší pružnosti péče o žáky, nejen se SVP,
- dále optimalizovat množství administrativy (zabránit opakovaného vyplňování stejných informací do více systémů, pracovat na větší automatizaci stažení dat),
- podporovat zlepšování personálního zajištění pro inkluzi (u psychologů a speciálních pedagogů: dostatek absolventů příslušných vysokých škol, zajištění systémového financování profese; kvalitní vzdělávání pro asistenty pedagoga, úprava poměru přímé a nepřímé práce ve prospěch nepřímé),
- podporovat dělení žáků do menších skupin či menších tříd, v součinnosti se zřizovateli pracovat na dostatečných kapacitách ve školách,
- ve školách více posilovat formativní hodnocení, na druhou stranu však poskytovat žákům a jejich rodičům relevantní zpětnou vazbu o výkonech žáka s porovnáním s výstupy ze vzdělávání, aby mohli lépe zvažovat své další vzdělávací možnosti a tím i profesní zapojení
- posilovat dovednosti učitelů v oblasti práce se zvyšující se diverzitou ve třídách tak, aby efektivně vzdělávali skupiny žáků s různě odlišnými potřebami (to může ve výsledku zlepšovat postavení žáků se SVP v očích rodičů ostatních žáků, protože vzdělávání jejich dětí bude též efektivní)
- pracovat na tom, aby učitelé dokázali přijímat odlišnosti žáků a tento postoj pak dokázali zprostředkovat svým žákům a jejich rodičům
- poskytovat učitelům veškerou podporu a respekt v jejich nelehké práci
- podpořit DVPP a servis spolupracujících organizací u kategorií žáků s problémovým chováním a lehkou mentální retardací
- podpořit realizaci supervize ve školství

Seznam literatury

Adamus, P. (2016). Inkluzivní vzdělávání v základní škole se zaměřením na žáky s mentálním postižením a poruchami autistického spektra. In: Adamus (Eds). *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství* (s. 10-55). Ostravská univerzita.

- Aktuálně. cz. (2015). *Přehledně: Co řekl prezident Zeman o inkluzi handicapovaných* [tisková zpráva]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/prehledne-co-rekl-prezident-zeman-o-inkluzi-handicapovanych/r~c7abbd569d6311e4833a0025900fea04/>
- Allan J. (2008) Inclusion for all?. In: Bryce T G K, Humes W M (ed.). *Scottish education: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 701-710.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Garden City, NY: Doubleday
- Assembly, U. G. (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations, Treaty Series, 1577(3), 1-23.
- Atre (2021). *Koncepce poradenských služeb z r. 2014*, Dostupné z: <http://www.atre.cz/zakony/page0001.htm>.
- Balážová, J. (2018). Analýza príčin úspešnej a neúspešnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky. In Lechta, V. & Šuhajdová, I. (Ed.), *Koncept inkluzívnej edukácie v sociálno-pedagogických bádaniach* (13-35). Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Bartoňová, M. & Vítková M. (2006). Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In Pipeková, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 3(1), 1-8.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications.
- Bürli, A. (2004) *Sonderpädagogik in Europa: Anspruch und Wirklichkeit*. In *Integrations und Sönder pedagogik in Europa*. Professionelle und diszipliniäre Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 36-61.

Cakirpaloglu Balabán, I., Odstrčilová, J., Musilová, I., & Bařínková, Z. (2019). Společné vzdělávání pohledem ředitelů škol a školských zařízení zapojených do projektu APIV B. *Sociální pedagogika*, 7(2), 17-31.

Cohen, D., & Crabtree, B. (2006). *Qualitative research guidelines project*. Dostupné z: <http://www.qualres.org/>

CVVM – Prestiž povolání, (tisková zpráva) 2019. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf.

Čadová, E. & Baslerová, P. (2015). In: Michalík, J. et al. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational studies*, 37(2), 171-195.

Čálek, O. (1995). Zkoušení očima žáku. In *Pražská skupina školní etnografie*. Typy žáku: zpráva z terénního výzkumu. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/Typy/calek.pdf>

ČŠI (2020) *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na rok 2020/2021*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-2020-2021>.

ČŠI (2018a). *Tematická zpráva ČŠI – Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani>.

ČŠI (2018b). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf

ČŠI (2017). *Tematická zpráva o společném vzdělávání ve školním roce 2016/2017*. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Spolecne-vzdelavani-ve-skolnim-ro>

- Daniel, K. (2011). Identifying the gaps towards an inclusive educational system within Québec: Collectively examining the perceptions of different groups of educators. ProQuest Dissertations Publishing, 2011. NR61984
- Declaration (2002). *The Madrid Declaration-„Non Discrimination plus Positive Action Results in Social Inclusion”*. Download unter <http://www.madriddeclaration.org>.
- De Groof, J., Lauwers, G., & Dondelinger, G. (Eds.). (2003). *Globalisation and competition in education*. Wolf Legal Publishers.
- De Vaus, D. (2002). *Analyzing social science data: 50 key problems in data analysis*. sage.
- Drucker, P. (1969). The Age of Discontinuity: *Guidelines to our Changing Times*.
- Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis scholae*, 5(3), 9-25.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. World yearbook of education 1999: *Inclusive education*, 36-51.
- EDUin (2018). *Audit vzdělávacího systému společnosti EDUin za rok 2017*. Dostupné z: http://www.pedagogicke.info/2018/01/eduin-audit-vzdelavaciho-systemu-v-cr_30.html
- EDUin, Socialbackers a Median (2017). *Sociální inkluze ve vzdělávání*. (Reprezentativní výzkum) Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/0B4CRl6qnQpfBRFI2YnBTMGZvS0E/view>
- EDUin (2016). *Společné prohlášení asociací ve školství k naplňování úkolů a cílů vyplývajících z novely školského zákona od 1. 9. 2016*. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/spolecne-prohlaseni-asociaci-ve-skolstvi-k-naplnovani-ukolu-a-cilu-k-vyplyvajicich-z-novely-skolskeho-zakona-od-1-9-2016/Společné prohlášení odborných asociací ve školství ze dne 4. 11. 2016>.
- European Court of Human Rights (2007). *Case of D. H. and others v. The Czech Republic*. [Evropský soud pro lidská práva. *Rozsudek Evropského dvora pro lidská práva ve věci D. H. a spol.*]. Dostupné z: <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-83256>
- Farrell, P., Hick, P., & Kershner, R. (Eds.). (2009). *A Psychology for Inclusive Education: New Directions in theory and practice*. London: Routledge.

- Ferdanová, J. (2015). Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání. *Studia Paedagogica*, 20(3), 131–144. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1151>
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Festinger, L., Irle, M., & Möntmann, V. (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz (A theory of cognitive dissonance)*, Hogrefe AG.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Franiok, P. (2016). Inkluzivní vzdělávání v základní škole se zaměřením na implementaci inkluzivního vzdělávání. In: Adamus (Eds). *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství* (s. 116-165). Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional children*, 59(4), 359-372.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago, IL: Alden.
- Graham, L. J. (2015). A little learning is a dangerous thing: Factors influencing the increased identification of special educational needs from the perspective of education policy-makers and school practitioners. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 116-132.
- Grecmanová, H. (2008) *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Gordon, J.-S. (2013). Is inclusive education a human right? *Journal of Law. Medicine and Ethics*, 41(4), 754–767.

- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2018). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 3(3), 51-78.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (2005). Paris, UNESCO. Dostupné z: unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf
- Hájková, V. (2005). *Integrativní pedagogika*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Hájková, V., Pastieriková, L., Klusáčková, M., Daşkın, O., & Košák, P. (2014). *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“: Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání*. (Zpráva z výzkumu). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza-potreb/html5/index.html>.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Hájková, V., & Šmejkalová, H. (2003). *Školní speciální pedagog na základní škole*. Praha: IPPP ČR.
- Havel, J., & Filová, H. (2010). *Vzdělávací inkluze v primární škole očima učitelů*. Brno: Paido.
- Havlík, R., & Kořan, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hayes, B. E., & Hayes, B. E. (1998). *Measuring customer satisfaction: Survey design, use, and statistical analysis methods*. Milwaukee Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 4., rozš. vyd. Praha: Portál.
- Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*. 2015, 20(2), 105-126.: DOI: 10.5817/SP2015-2-6
- Houška, T. (2007) *Inkluzivní škola*, Osmileté gymnázium Budáňka o.p.s. Praha: Česká pedagogická komora.

- Hönigová, S., & Mrázková, J. (2015). Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření. *Testforum* 4(5), 79-92.
- Hovland, C. I. (1960). Computer simulation of thinking. *American Psychologist*, 15(11), 687.
- Chandler, T. L. (2015). *School principal attitudes toward the inclusion of students with disabilities*. (Doctoral dissertation, Walden University). Dostupné z: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=dissertations>
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada Publishing as.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion—the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57.
- Jesenský, J. (1995). *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kasíková, H. (2011). Vzdělávací a výukové strategie pro žáky rozmanitých schopností. In Kasíková, H., & Straková, J. (Eds.) *Diverzita a diferenciaci v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 217-246.
- Kohli, M., & Woodward, A. E. (2001). *Inclusions and Exclusions in European Societies*. Routledge. Taylor & Francis Group/Books.
- Kolektiv autorů. (2015). *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“: Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy (Zpráva z výzkumu)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
- Kratochvílová, J. (2013). *Kvalita inkluzivní školy: Její hodnotová dimenze a podmínky* (Habilitační práce, Masarykova univerzita). Archiv závěrečných prací MUNI. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova_habilitace_nahled.pdf

- Kubičová, Z., & Kubíče, J. (2001). *Kompenzační a didaktické pomůcky pro děti a žáky s tělesným postižením v mateřské a základní škole*. Praha: Septima.
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R. & Tomická V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Kucharská, A., & Mrázková, J. (Eds.) (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Labudová, Z. (2018). Dvouleté zkušenosti s inkluzí v pražských školách. In Labudová, Z. *Odlišnost inspiruje*. Osvětová beseda.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social forces*, 13(2), 230-237.
- Lechta, V. (Eds.) (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (Ed.) (2012). *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: Iris, 15-23
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha. Portál.
- Lister, R. (2000). Strategies for social inclusion: promoting social cohesion or social justice. *Social inclusion: Possibilities and tensions*, 37-54.
- Lukáč, Š. (2017). *Postoje rodičů intaktních dětí a dětí se znevýhodněním k inkluzivnímu vzdělávání*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova] Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/168190/>
- Mareš, P. (2004). Sociální exkluze a inkluze. In *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Brno: Masarykova univerzita a Georgetown, 15-29.
- Mareš, P. (2002). *Nezaměstnanost jako sociální problém*. SLON-Sociologické nakladatelství.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

- McKinsey & company (2010) *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Dostupné z:
https://www.mckinsey.com/cz/~/_media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Czech%20Republic/Our%20work/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf.
- Median. (2017) *Sociální inkluze ve vzdělávání. 2017*. [Sociální průzkum pro EDUin] Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/0B4CRl6qnQpfBRFI2YnBTMGZvS0E/view>.
- Mertin, V. & Kucharská, A. (2007) *Integrace žáků se specifickými poruchami učení - od stanovení kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR.
- Michalík, J., Baslerová, P., Růžicka, M. et al. (2018) *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Routledge.
- Mittler, P. (1988). Quality of life and services for people with disabilities. *Ethical issues in caring*. In G. Fairbairn, & S. Fairbairn (Eds.), *Ethical issues in caring* (pp. 147 – 162). Aldershot.
- Moree, D. (2018). *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Dostupné z:
http://osf.cz/wpcontent/uploads/2018/03/OSF_System_v_nesystemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf.
- Mrázková, J. (2020) *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Mrázková, J., Kucharská, A. (2018). Inkluzivní proces pohledem rodičů: Výzkumná kvalitativní sonda. *Speciální pedagogika*, 28(3), 205-220.
- Mrázková, J. (2007). Sonda do profese školního speciálního pedagoga. *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství*, 50, 35-44.
- Mrázková, J., Kucharská A. (2014) *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: NÚV.
- MŠMT (2020a). *Strategie vzdělávací politiky ČR 30+*. Dostupné z:
<https://www.msmt.cz/file/53195/>.

MŠMT (2020b) *Návrh změn vyhlášky, kterou se mění Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů*. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2020/09/msmt-navrh-vyhlaskey-kterou-se-meni.html>.

MŠMT (2018). *MŠMT trvá na navýšení platů učitelů o 15 %*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-trva-na-navyseni-platu-ucitelu-o-15>.

MŠMT (2017). *Analýza prvního roku implementace společného vzdělávání*. [tisková zpráva]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-v-reci-faktu-aneb-skutecnost>.

MŠMT (2015). *Metodické doporučení pro zřízení funkce asistenta pedagoga*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-zrizeni-funkce-asistenta-pedagoga?highlightWords=metodick%C3%A9+doporu%C4%8Den%C3%AD>.

MŠMT (2013). *Individuální vzdělávací program*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-msmt-pro-praci-s-individualnim2020>

Němec, Z. In Hájková, V. et al. (2018). *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Němec, Z. (2018). Jak změnila čerstvá novela vyhlášky profesi asistentů pedagoga? Jednoznačně k horšímu. In *Asistentpedagoga.cz*. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/jak-zmenila-cerstva-novela-vyhlaskey-profesi-asistentupedagoga-jednoznacne-k-horsimu>

NIDV (2019). *Vzdělávání dětí se SVP – co se daří a jaké jsou hlavní bariéry, výzkum NIDV, 2019*. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2027-vzdelavani-deti-se-svp-co-se-dari-a-jake-jsou-hlavni-bariery>

Nielsen Admosfere. (2017). *Téměř třetina české internetové populace neví, co znamená pojem inkluzivní vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.nielsen-admosphere.cz/press/temer-tretina-ceske-internetove-populace-nevi-co-znamená-pojem-inkluzivni-vzdelavani/>.

Nielsen Admosphere (2018). *Rok poté – analýza dopadů reformy společného vzdělávání* (tisková zpráva), kterou zadala ČOSIV, Nadace OSF a Českomoravský odborový svaz pracovníků ve školství. Dostupné z: http://osf.cz/cs/tiskove_zpravy/rok-pote-vysledky-vyzkumu-prezentuji-dopady-reformy-spolecneho-vzdelavani-2/.

- OSN (1994). Standardní pravidla OSN pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. *Rezoluce Valného shromáždění 48/96 ze dne 20. prosince 1993*
- Pančocha, K., & Balátová, K. (2011) Postoje budoucích učitelů k jedincům se zdravotním postižením jako předpoklad úspěšného inkluzivního vzdělávání. In Klenková, J., Vítková, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pančocha, K., & Slepíčková, L. (2016). Česká veřejnost a inkluzivní vzdělávání: Postoje a jejich souvislosti optikou kvantitativního výzkumného šetření. In M. Bartoňová et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. (2., upravené vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- Pančocha, K., & Slepíčková, L. (2012). General public and future teachers' attitudes towards people with disabilities and inclusion. *Journal of Exceptional People*, 1(2), 45.
- Pastieriková, L., Regec, V. (2017) In Šmelová, E., Suralová, E., & Petrová, A. et al (2017). *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pavlas Martanová, V., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*, 29(2).
Pedagogická komora. Dostupné z: <http://www.pedagogicka-komora.cz/2017/10/proc-vznika-spolek-pedagogicka-komora.html>.
- Pivarč, J. (2015). Pupils' misconceptions as a psychosocial barrier in the context of inclusive education [Błędne wyobrażenia uczniów jako bariera psychospołeczna w kontekście edukacji włączającej]. *Studia Edukacyjne*, 37, 363–376.
- Potměšil, M. (2010). Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In J. Havel, J. Filová, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole–Inclusive Education in Primary School*. Brno: Paido.
- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia paedagogica*, 21(3), 167-182
- Rada Evropy (1996). Revidovaná Evropská sociální charta. Dostupné z http://www.euroskop.cz/gallery/5/1684-b9639fb5_72e4_4560_9489_dc6ddba5a898.pdf.

Reccomandation of the Committee of Ministers to member States on ensuring full inclusion of children and young persond with disabilities into society (2013). Dostupné z: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CM/Rec%282013%292&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864&direct=true>.

Right to Education (n.d.). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [Právo na vzdělání. *Prohlášení ze Salamanky a rámec pro aktivitu v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb*] Dostupné z: <http://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education>.

Rubin, B. C. (2006). Tracking and detracking: Debates, evidence, and best practices for a heterogeneous world. *Theory into Practice*, 45(1), 4-14.

Sherif, M., & Hovland, C. I. (1961). *Social judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change*. Yale University. Press.

Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16-30.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498.

Slowík, J. (1997) *Speciální pedagogika*. Praha: Portál.

Somma, M. (2020). From segregation to inclusion: special educators' experiences of change. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 381-394.

Starý, K. (2006). *Efektivní výukové strategie*. [Dizertační práce, Karlova Univerzita]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/5285/140030426.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79-106.

- Straková, J. (2017) Novela školského zákona pro zvýšení spravedlivosti vzdělávacího systému nestačí. *Řízení školy*, Praha: Wolters Kluwer, 17(1). Dostupné z: <https://online.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/otevreny-clanek-novela-skolskeho-zakona-pro-zvyseni-spravedlivosti-vzdelavaciho-systemu-nestaci.a-2761.html>.
- Svoboda, Z. (2013) *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dostupné z: <http://docplayer.cz/376825-Analyza-individualniho-pristupu-pedagogu-k-zakum-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami.html>.
- Svoboda, Z., Říčan, J., Morvayová, P., Zilcher, L., & Valášková, M. (2015) *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivní školy. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně*.
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson. & C. S. Weinstein (Eds) *C.S. Handbook of Classroom Management*. Routledge.
- Spilková, V.(Eds). (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál
- Sukhnandan, L., & Lee, B. (1998). Streaming, setting and grouping by ability. *Slough: NFER*.
- Šmelová, E., Petrová, A., Plevová, I., Ludíková, L., & Souralová, E. (2015). Inclusive education in the conditions of Czech schools. In *International Multidisciplinary Scientific Conference On Social Sciences And Arts SGEM 2015* (pp. 507-514).
- Šmelová, E., Souralová, E., & Petrová, A. a kol. (2017). *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Štech, S. (2019, duben). *Analýza implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 30. 9. 2018*, Dostupné z: <http://stanislavstech.cz/wp-content/uploads/2019/07/Analy%CC%81za-spolec%CC%8Cne%CC%81ho-vzde%CC%8Cla%CC%81va%CC%81ni%CC%81-za-obdobi%CC%81-fin-3>.
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání - obtížné zvládání rozmanitosti" v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382-398.
- Štech, S. (2017, 13. ledna) *Setkání ředitelů školských poradenských zařízení*, Konference, hotel DUO, Praha 9 - Střížkov, projekt KIPR, NÚV.

Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 54(4), 374–388.

Šuhajdová, I. (2013). Potencial risks of introduction and implementation of inclusive education. In *MMK*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 1821-1826.

Tannenbergerová, M. (2013). *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje*

(Dizertační práce, Masarykova univerzita). Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/105251/pedf_d/Plny_text_prace.pdf.

The Salamanca statement and framework for action on special needs education (1994).

Salamanca. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Tomaševski, K. In: Davila, L. M. *Unities and Diversities Regarding the Right to Education in Europe* [Shody a rozmanitosti týkající se práva na vzdělání v Evropě]. Raoul

Wallenberg Institute. Dostupné z: [http://rwi.lu.se/wpcontent/uploads/2012/04/Unities-and-](http://rwi.lu.se/wpcontent/uploads/2012/04/Unities-and-DiversitiesRegarding-the-Right-to-Education-in-Europe-Naya-Davila.pdf)

[DiversitiesRegarding-the-Right-to-Education-in-Europe-Naya-Davila.pdf](http://rwi.lu.se/wpcontent/uploads/2012/04/Unities-and-DiversitiesRegarding-the-Right-to-Education-in-Europe-Naya-Davila.pdf) 39) CASE OF CAMPBELL AND COSANS v. THE UNITED KINGDOM.

Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2).

Učitelská platforma. Dostupné z: <https://ucitelskaplatforma.cz/index.php/o-nas/>.

United Nations (1948): Dostupné z:

<https://www.jus.uio.no/lm/en/pdf/un.universal.declaration.of.human.rights.1948.portrait.letter.pdf>

Vaďurová, H., & Pančocha, K. (2010). Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: Bartoňová, M. & Vítková, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Vágnerová, M., Strnadová, I., & Krejčová, L. (2009). *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum.

Valenta, M. et al (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*; Olomouc: Univerzita Palackého.

Valenta, M., & Petráš, P. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Valentová, L. et al. (2013). *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vávra, M. (2006). Nesnáze s měřením postojů 1. *Sociological review*, 5(1), 79-92.
- Viktorin, J. (2018). *Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách*. (Výzkumný projekt). Brno: Masarykova univerzita.
- Viktorin, J., & Vítková, M. (2018). Pracovníci školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 7(1), 24-47.
- Vítková, M., & Lechta, V. (2010). Realizace inkluzivní edukace. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, 1, 168-198.
- Vomáčková, H. et al. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně.
- Vaughn, S. a & Schumm, J. S. Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 1995, 28(5), 264-270. DOI: 10.1177/002221949502800502.
- Vašáková Kráňková, H. (2018). *Role školního speciálního pedagoga při intervenci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. [Diplomová práce] Univerzita Karlova.
- Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept/The Knowledge Society as a Theoretical Concept. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 433-446.
- Wagnerová, J. (2013). *Role speciálního pedagoga na středních školách*. [Diplomová práce] Univerzita Karlova.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Wood, J. (2017). *Secondary Special Educators' Attitudes and Sense of Self-Efficacy Toward Inclusive Education*. University of California, San Diego.
- White, M. K. (2007). *Maps of narrative practice*. WW Norton & Company.
- Zulu, S., Adams, J., Mabusela, M. (2019). Primary school teachers' views about inclusion of mentally challenged learners into the main stream education. *Gender and Behaviour*, 17.2: 13050-13063.

Legislativa:

Zákon č. 171/1990 o soustavě základních a středních škol (školský zákon) (1990)

[https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=171/1990&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

[zakonu/SearchResult.aspx?q=171/1990&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=171/1990&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004) [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

[zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

Zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2015) [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=82/2015%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

[zakonu/SearchResult.aspx?q=82/2015%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=82/2015%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

Vyhláška č. 130/1980 Sb., ve znění pozdějších předpisů o výchovném poradenství (1980)

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1980-130>

Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole (1991) [https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291)

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., a vyhlášky č. 103/2014 Sb. (2014)

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-103>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., ve znění vyhlášky č. 416/2017 Sb., ve znění vyhlášky č. 196/2019 Sb., ve znění vyhlášky č. 248/2019 Sb. a vyhlášky 606/2020 Sb.

(2020) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-606>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2011) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116>

Vyhláška č. 103/2014 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2014) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-103>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2016) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Směrnice z roku 2002 k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002 (2002) <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni?lang=1>

Další organizace (uvedené v textu mimo citací):

Asociace speciálních pedagogů. Dostupné z: <http://www.aspcr.cz/>

Asociace školní psychologie Dostupné z: <http://www.skolnipsychologie.cz/>

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/>

Liga komunitních škol. Dostupné z: <https://www.ligakomunitnichskol.cz/>

Pedagogická komora. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/>

Učitelská platforma. Dostupné z: <https://www.ucitelskaplatforma.cz/>

Seznam zkratk

ČŠI – Česká školní inspekce

ČOSIV – Česká společnost pro inkluzivní vzdělávání

Doporučení ŠPZ – Doporučení školského poradenského zařízení pro žáky se speciálním vzdělávacími potřebami

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

IVP – individuální vzdělávací plán

IVýP – individuální výchovný plán

LMP – lehké mentální postižení

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NPI ČR – Národní pedagogický institut České republiky
NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
NÚV – Národní ústav pro vzdělávání
PLPP – plán pedagogické podpory
PPP – pedagogicko-psychologická poradna
PR – public relation
SPC – speciálně-pedagogické centrum
SVP – speciální vzdělávací potřeby
ŠSP – školní speciální pedagog
ŠPZ – školské poradenské zařízení
RVP ZV – rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
ŠVP – školní vzdělávací program

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Osobnostní a odborné kompetence inkluzivního pedagoga dle Hájkové
Tabulka č. 2 – Typologie výukových strategií podle Ferdanové
Tabulka č. 3 – Charakteristiky škol u respondentů školních speciálních pedagogů (S) a ředitelů (R), kteří se zúčastnili polostrukturovaných rozhovorů
Tabulka č. 4 – Charakteristiky škol u respondentů školních speciálních pedagogů (F) a ředitelů (G), kteří se zúčastnili focus group
Tabulka č. 5 – Přínosy a slabiny – dopad legislativních změn po 1. 9. 2016, zaznamenány jsou položky s nejvyšší četností
Tabulka č. 6 – Korelační koeficient převedený na sílu spojení
Tabulka č. 7 – Návratnost dotazníků po krajích – řazeno sestupně
Tabulka č. 8 – Počty vyřazených dotazníků (tj. všech odpovědí daného respondenta) v porovnání se správně vyplněnými dotazníky (včetně korigovaných)

Tabulka č. 9 – Početní a procentuální zastoupení skupin respondentů

Tabulka č. 10 – Typ školy

Tabulka č. 11 – Varianty pojetí inkluzivního vzdělávání ve vztahu k cílové populaci (za všechny skupiny respondentů)

Tabulka č. 12 – Varianty pojetí inkluzivního vzdělávání ve vztahu k cílové populaci u jednotlivých skupin respondentů

Tabulka č. 13 – Nejvíce negativní odpovědi (řazeno sestupně podle průměru)

Tabulka č. 14 – Nejvíce pozitivní odpovědi (řazeno sestupně podle průměru)

Tabulka č. 15 – Otázky, u nichž jsou odpovědi respondentů nejvíce polarizované

Tabulka č. 16 – Otázky, u nichž jsou odpovědi respondentů nejvíce ve shodě

Tabulka č. 17 – Míra souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání u jednotlivých skupin respondentů

Tabulka č. 18 – Síla korelace u prvních 25 otázek z hlediska významnosti směrem k postoji k inkluzivnímu vzdělávání (řazeno sestupně)

Tabulka č. 19 – Síla korelace u prvních 25 otázek ke změně postoje k inkluzivnímu vzdělávání v čase

Tabulka č. 20 – Analýza rozdílů odpovědí ředitelů škol, které mají školního speciálního pedagoga (A) a které ho nemají (B)

Tabulka č. 21 – Analýza rozdílů odpovědí ředitelů škol, které mají školního speciálního pedagoga (A) a samotných školních speciálních pedagogů (C)

Tabulka č. 22 – Rozdíly mezi kraji ve vnímání pojmu inkluze

Tabulka č. 23 – Rozdíly mezi kraji: postoj k inkluzi a vývoj postoje v čase

Seznam grafů

Graf č. 1 – Návratnost dotazníků

Graf č. 2 – Procentuální zastoupení skupiny respondentů

Graf č. 3 – Délka praxe respondenta

Graf č. 4 – Počet žáků ve škole

Graf č. 5 – Četnost úvazků školního speciálního pedagoga a školního psychologa

Graf č. 6 – Počet obyvatel obce, ve které se nachází vaše škola

Graf č. 7 – Zastoupení krajů ve výzkumu

Graf č. 8 – Varianty pojetí inkluzivního vzdělávání ve vztahu k cílové populaci (za všechny skupiny respondentů)

Graf č. 9 – Varianty pojetí inkluzivního vzdělávání ve vztahu k cílové populaci u jednotlivých skupin respondentů

Graf č. 10 – Percipovaný postoj rodičů k přítomnosti žáků se SVP ve třídě, kde se vzdělává jejich dítě

Graf č. 11 – Vnímání aktivit rodičů respondenty (zatěžující / obohacující)

Graf č. 12 – Změna aktivity rodičů vůči škole – počet obohacujících aktivit

Graf č. 13 – Změna aktivit rodičů vůči škole – zatěžující aktivity

Graf č. 14 – Hodnocení spolupráce rodičů žáků se SVP se školou

Graf č. 15 – Přiměřenost počtu žáků se SVP ve třídách z hlediska zvládnutí pedagogického procesu

Graf č. 16 – Hodnocení práce asistentů pedagoga (jak ji dle respondentů vnímají pedagogové)

Graf č. 17 – Míra vzájemné podpory pedagogů při realizaci inkluzivního vzdělávání (jak ji dle respondentů vnímají pedagogové) – tj. pedagogové si navzájem...

Graf č. 18 – Postoje pedagogů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání (jak je vnímají respondenti)

Graf č. 19 – Míra schopnosti pedagogů ovládat skupinové/projektové formy práce, při kterých jsou začleněni žáci se SVP (dle vnímání respondentů)

Graf č. 20 – Míra schopnosti pedagogů diferencovat výuku (jak ji vnímají respondenti)

Graf č. 21 – Míra jistoty pedagogů v tom, jak hodnotit žáky se SVP (jak ji vnímají respondenti), tj. pedagogové jsou v otázce hodnocení žáků se SVP...

Graf č. 22 – Shoda vedení školy a školního speciálního pedagoga na způsobech realizace inkluzivního vzdělávání (vize, priority, nastavení systému)

Graf č. 23 – Důvěra, podpora a určitá realizační svoboda od vedení školy ke školnímu speciálnímu pedagogovi

Graf č. 24 – Vedení školy podporuje zapojení všech zúčastněných (učitelů, rodičů) do péče o žáka se SVP (tj. péče není jen záležitostí ŠPP)

Graf č. 25 – Vzájemná komunikace s vedením ohledně inkluzivního vzdělávání – projednávání dalších postupů a procesů, vzájemná zpětná vazba

Graf č. 26 – Schopnost získávat další finanční prostředky na aktivity související s inkluzivním vzděláváním

Graf č. 27 – Schopnost vedení zajistit materiální podmínky pro podporu inkluzivního vzdělávání (vlastní místnost, počítač, pomůcky, telefon)

Graf č. 28 – Ztotožnění školního speciálního pedagoga s představou vedení školy o fungování ŠPP

Graf č. 29 – Ochota školního speciálního pedagoga se dále vzdělávat z pohledu vedení školy

Graf č. 30 – Loajalita školního speciálního pedagoga ke škole z pohledu vedení školy

Graf č. 31 - Splnění nároků vedení školy na pozici školního speciálního pedagoga – odborné kompetence

Graf č. 32 – Splnění nároků vedení školy na pozici školního speciálního pedagoga – osobnostní předpoklady

Graf č. 33 – Splnění nároků na pozici školního speciálního pedagoga – zajišťování administrativních záležitostí spojených s inkluzivním vzděláváním

Graf č. 34 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – zřizovatel školy

Graf č. 35 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)

Graf č. 36 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – Česká školní inspekce

Graf č. 37 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – školící instituce

Graf č. 38 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – pedagogicko-psychologické poradny

Graf č. 39 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – speciálně-pedagogická centra

Graf č. 40 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – odborná média (odborné publikace, časopisy, weby)

Graf č. 41 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – masová média

Graf č. 42 – Přístup subjektů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – podporující či nepodporující práci škol – politici

Graf č. 43 – Hodnocení informační kampaně před vstupem inkluzivní novely zákona a příslušných vyhlášek v roce 2016 v platnost

Graf č. 44 – Hodnocení, zda byly legislativní změny po 1. 9. 2016 zavedeny po diskusi nebo bez diskuse s pedagogickou veřejností

Graf č. 45 – Hodnocení změny podmínek pro inkluzivní vzdělávání dané legislativou po 1. 9. 2016

Graf č. 46 – Hodnocení změny podmínek pro inkluzivní vzdělávání dané legislativou upravenou v letech 2017 a 2018

Graf č. 47 – Očekávání, zda chystané změny legislativy od 1. 1. 2020 podmínky pro inkluzivní vzdělávání zlepší/zhorší

Graf č. 48 – Hodnocení míry pružnosti systému inkluzivního vzdělávání

Graf č. 49 – Hodnocení současného výkladu legislativy vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání

Graf č. 50 – Hodnocení míry přiměřenosti množství administrativy spojené s inkluzivním vzděláváním

Graf č. 51 – Nejdůležitější přínos legislativních změn v oblasti inkluzivního vzdělávání po roce 2016

Graf č. 52 – Nejvýznamnější slabina legislativní změny v oblasti inkluzivního vzdělávání po roce 2016

Graf č. 53 – Jak se daří inkluzivní vzdělávání ve školách respondentů

Graf č. 54 – Jak se daří inkluzivní vzdělávání ve školách v celé České republice

Graf č. 55 – Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost pedagogů ve škole respondentů

Graf č. 56 – Vliv současného pojetí inkluzivního vzdělávání na spokojenost respondentů v profesi

Graf č. 57 – Míra souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání (bez rozlišení skupin)

Graf č. 58 – Míra souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání dle jednotlivých skupin respondentů

Graf č. 59 – Míra souhlasu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání ve vztahu ke třem variantám jejího pojetí

Graf č. 60 – Změna postoje respondenta k inkluzivnímu vzdělávání v čase

Graf č. 61 – Změna postoje k inkluzivnímu vzdělávání v čase – vazba na sledované skupiny respondentů

Graf č. 62 – Změna postoje v čase – vazba na definici inkluzivního vzdělávání

Seznam příloh

1. Dotazník – Inkluzivní vzdělávání pohledem školních speciálních pedagogů a ředitelů škol
2. Průvodní dopis respondentům